



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFS:
POSSIBILIDADES E LIMITES**

NEMÉSIO AUGUSTO ALVARES SILVA

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFS:
POSSIBILIDADES E LIMITES**

NEMÉSIO AUGUSTO ALVARES SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Marchelli

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2016

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S586e Silva, Nemésio Augusto Alvares
Educação integral e o Colégio de Aplicação da UFS :
possibilidades e limites / Nemésio Augusto Alvares Silva ;
orientador Paulo Sérgio Marchelli. – São Cristovão, 2016.
231 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal
de Sergipe, 2016.

1. Colégio de Aplicação da UFS. 2. Educação integral. 3.
Qualidade (Educação) - Indicadores. 4. Indicadores educacionais.
I. Marchelli, Paulo Sérgio, orient. II. Título.

CDU 37.018.51(813.7)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



NEMÉSIO AUGUSTO ALVARES SILVA

“EDUCAÇÃO INTEGRAL E O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFS:
POSSIBILIDADES E LIMITES”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em: 09.12. 2016

Prof. Dr. Paulo Sérgio Marchelli (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Joaquim Tavares da Conceição
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.ª Dr.ª Elza Ferreira Santos
Instituto Federal de Sergipe/ IFS

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2016

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado:

- A meu Avô, **José Augusto Ferraz Alvares** (In Memoriam) que me ensinou a acreditar no Bem e a fazer o Certo sem esperar nada em troca;
- A minha Avó **Maria Vitória Assis Alvares** (In Memoriam) que jamais desistiu do que acreditava, e que me ensinou a encarar a vida de cabeça erguida em todos os seus momentos;
- A meu Pai, **Antônio Carlos Accioly Silva** (In Memoriam) que mesmo abandonando a Escola para trabalhar aos 11 anos, nunca deixou de acreditar no significado da Escola para seus filhos;
- A minha Mãe, **Maria Augusta Alvares Accioly Silva**, que me ensinou o alfabeto, os números, as primeiras leituras e escrita. E que sempre esteve comigo;
- A meus Filhos, **José Victhor Bezerra de Araújo Alvares Silva** e **Marília Bezerra de Araújo Alvares Silva** que me inspiram a ser a cada dia uma pessoa, um professor e pai melhor.
- A minha Companheira **Yolanda Reis Cruz**, pela dedicação e compreensão a minha pessoa, ao apoio nesses sete anos que estamos juntos, que coincidiram com os meus quatro anos na Direção do Colégio de Aplicação da UFS e nos dois anos de Mestrado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela dádiva da vida.!

- A meu Orientador Prof. Dr. Paulo Sergio Marchelli, pelas orientações e apoio nos momentos mais críticos desta pesquisa, pela confiança no meu trabalho e capacidade de sua realização e conclusão. E pelo seu brilhantismo como professor nas disciplinas Pesquisa em Educação e Filosofia da Educação deste programa de Mestrado;
- A Prof.^a. Dr.^a. Heike Schmitz pelas orientações iniciais, leituras e incentivo ao estudo das políticas públicas para a Educação e aos colegas do APOGEU – Grupo de Pesquisa em Avaliação, Política, Gestão e Organização da Educação da UFS;
- Aos Professores das Disciplinas do Mestrado, os Doutores (as): Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, Bernard Charlot, Joaquim Tavares da Conceição, Heike Schmitz, Isa Regina Santos dos Anjos, Marilene Santos, Maria Neide Sobral, Raquel Meister Ko Freitag e Verônica dos Reis Mariano Souza;
- Aos meus queridos (as) colegas de turma de Mestrado Ademir Antônio da Silva, André Luís Canuto Duarte Melo, Anselmo Lima de Oliveira, Cândida Luísa Pinto Cruz, Helma de Melo Cardoso, José Genivaldo Mártires, e Mariza Alves Guimarães.
- Aos meus colegas, docentes e técnicos administrativos, do Colégio de Aplicação da UFS pelo apoio e colaboração na realização deste projeto de pesquisa. Em especial a André Oliveira Silva Jarske e a Alessandra Pereira Gomes Machado.
- A todos os meus alunos, colegas professores e servidores que ao longo dessa trajetória de vinte e seis anos de docência, nas redes públicas e particular de ensino, que contribuíram para a minha formação. Em especial a Dona Doca (In Memoriam);
- A meus irmãos Maria Augusta Alvares Accioly Silva e Carlos André Alvares Silva por todo apoio, carinho e torcida. E aos demais parentes e amigos que contribuíram na minha vida.

RESUMO

Essa pesquisa tem por objetivo definir indicadores de qualidade educacional e avaliar possibilidades e limites na implementação de um projeto de Educação “em tempo” Integral no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe-CODAP. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, não participativa, de análise documental e bibliográfica voltada à construção histórico-analítico dos objetos de estudo, que são os Colégios de Aplicação, a Educação Integral, como políticas públicas para a melhoria da educação e a Qualidade da Educação com o estudo de seus indicadores. Foram analisados: leis, portarias, decretos, resoluções, pareceres, manuais, relatórios de gestão e dados estatísticos do senso escolar. Além de um levantamento bibliográfico nos sites de busca por teses, dissertações e artigos científicos publicados, relacionados as palavras chave. Desse estudo o referencial teórico é apresentado. Primeiro, os Colégios de Aplicação como política pública criada em 1946 para melhoria da formação de professores, motivações de sua criação e o seu desenvolvimento. Considera-se o Parecer CFE nº 292/1962, mostrando as finalidades dos Colégios de Aplicação como campo de estágios docente e de experimentação ou demonstração pedagógica, os seus desdobramentos e finaliza com o balanço das atuais atividades de ensino, pesquisa, e extensão, além de suas contribuições para os programas voltados à melhoria da qualidade da educação básica. O segundo referencial, a Educação Integral como estratégia para melhoria da qualidade da educação básica, suas concepções pedagógicas, as experiências históricas desenvolvidas no Brasil como políticas públicas para a sua implementação. O terceiro referencial, é a Qualidade da Educação como um direito de todos, presente na legislação educacional brasileira desde a constituição federal de 1988 até o atual Plano Nacional de Educação. Discute-se os conceitos de Qualidade da Educação na literatura educacional brasileira, as principais concepções sobre indicadores de qualidade para a educação e a adoção do Custo Aluno Qualidade Inicial pelo Plano Nacional de Educação. Então, são definidos os indicadores de qualidade para a educação integral nas dimensões intraescolar e extraescolar. A seguir, é apresentado a metodologia da avaliação com os protocolos de controle, a escala de notas, a escala de conceitos do indicador entre potencializador ou limitador do projeto e os protocolos de avaliação com as questões norteadoras para cada um dos indicadores aplicados ao CODAP. Os resultados da avaliação são mostrados e justificados, primeiro os indicadores da dimensão Intraescolar: Gestão Escolar, Espaço Escolar, Tempo Escolar, Currículo Escolar, Projeto Político Pedagógico, Corpo Docente e Corpo Técnico-Administrativo. E pela dimensão extraescolar, o indicador Política de Financiamento. Nas considerações finais são discutidas as possibilidades apontadas pelos indicadores Gestão Escolar e Corpo Docente. A correlação entre os indicadores Espaço Escolar, Tempo Escolar e o Currículo Escolar, que apontam a necessidade de uma nova organização do trabalho escolar para a educação em tempo integral, diferenciada da tradicional organização de turno ainda predominante no CODAP. E os limites apontados pelos indicadores Corpo Técnico-Administrativo, Projeto Político Pedagógico e Política de Financiamento, para a implementação de um projeto de Educação em tempo Integral no Colégios de Aplicação da UFS.

Palavras-Chave: Colégio de Aplicação. Educação Integral. Indicadores de Qualidade. Políticas Públicas. Qualidade Social da Educação.

ABSTRACTS

This research aims to define indicators of educational quality and evaluate possibilities and limits in the implementation of an Integral Education Project in the College of Application of the Federal University of Sergipe - CODAP. It is a qualitative, non-participatory research, of documentary and bibliographic analysis focused on the historical-analytical construction of the objects of study, which are the Colleges of Application, Integral Education, as public policies for the improvement of education and Quality of Education with the study of its indicators. We analyzed: laws, ordinances, decrees, resolutions, opinions, manuals, management reports and statistical data of the school sense. In addition to a bibliographical survey on the search sites for theses, dissertations and published scientific articles related to the key words. From this study the theoretical reference is presented. First, the Colleges of Application as a public policy created in 1946 to improve teacher training, motivation for its creation, and its development. CFE Opinion No. 292/1962, showing the purposes of the Application Colleges as a field of teaching and experimentation or pedagogic demonstration, its outcomes and ends with the balance of current teaching, research, and extension activities, in addition to of their contributions to programs aimed at improving the quality of basic education. The second reference, Integral Education as a strategy to improve the quality of basic education, its pedagogical conceptions, the historical experiences developed in Brazil as public policies for its implementation. The third referential, is the Quality of Education as a right of all, present in Brazilian educational legislation from the federal constitution of 1988 to the current National Education Plan. We discuss the concepts of Quality Education in the Brazilian educational literature, the main conceptions about quality indicators for education and the adoption of the Initial Quality Student Cost by the National Education Plan. Then, quality indicators for integral education are defined in in-school and out-of-school dimensions. Next, the evaluation methodology is presented with the control protocols, the scale of notes, the scale of concepts of the indicator between potentiator or limiter of the project and the protocols of evaluation with the guiding questions for each of the indicators applied to CODAP. The results of the evaluation are shown and justified, first the indicators of the Intra-school dimension: School Management, School Space, School Time, School Curriculum, Political Pedagogical Project, Faculty and Technical-Administrative Body. And because of the extracurricular dimension, the Financing Policy indicator. In the final considerations the possibilities pointed out by the indicators School Management and Faculty are discussed. The correlation between the School Space, School Time and School Curriculum indicators, which point out the need for a new organization of school work for full-time education, differentiated from the traditional shift organization still predominant in CODAP. And the limits indicated by the indicators Technical-Administrative, Political Pedagogical Project and Financing Policy, for the implementation of a project of Integral Education in the Colleges of Application of UFS.

Keywords: College of Application. Integral Education. Quality Indicators. Public Policy. Social Quality of Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Meta 06 – PNE 2014 a 2024	21
Figura 2	Colégios de Aplicação – Portfólio: Ensino, Pesquisa e Extensão	48
Figura 3	Elementos constituintes para a Educação em tempo Integral - Dimensão Intraescolar	116
Figura 4	Horário Escolar 2016 6º Ano EF- Distribuição por Área de Ensino	147
Figura 5	Matriz Curricular CODAP 2016 – Ensino Fundamental	152
Figura 6	Matriz Curricular CODAP 2016 – Ensino Médio	153
Fotografia 1	Fachada externa do Prédio do CODAP	132
Fotografia 2	Área de Convivência na Entrada da Ala CODAP	134
Fotografia 3	Espaço de Convivência e Lazer no Setor Central CODAP	135
Fotografia 4	Área externa do CODAP - frente	135
Fotografia 5	Área externa do CODAP - fundo	136
Fotografia 6	Auditório do CODAP	137
Quadro 1	Níveis de Ensino dos CAPs e Regime de Tempo Escolar	25
Quadro 2	Primeiros Colégios de Aplicação (1948 – 1961)	35
Quadro 3	Colégios de Aplicação criados no Brasil (1962 – 1993)	37
Quadro 4	Escolas e Colégios de Aplicação das Redes Estadual e Federal do Brasil: Ano de 1993	41

Quadro 5	Colégios de Aplicação: Vínculos Institucional, Administrativo e Níveis de Ensino	46
Quadro 6	Meta 7 do Plano Nacional de Educação – PNE/2014	95
Quadro 7	Meta 20 do Plano Nacional de Educação – PNE/2014	104
Quadro 8	Indicadores de Qualidade da Educação: Fatores de Mobilização Interna	109
Quadro 9	Avaliação do Indicador Gestão Democrática. Variável: Eleições para Direção	124
Quadro 10	Avaliação do Indicador Gestão Democrática. Variável: Formação Técnica do Gestor Escolar	125
Quadro 11	Avaliação do Indicador Gestão Democrática. Variável: Conselho Escolar.	126
Quadro 12	Avaliação do Indicador Gestão Democrática. Variável: Gestão Participativa	127
Quadro 13	Avaliação do Indicador Gestão Democrática. Variável: Formação Política Estudantil	130
Quadro 14	Conceito do Indicador Gestão Democrática.	131
Quadro 15	Avaliação do Indicador Espaço Escolar. Variável: Espaços de Ensino	134
Quadro 16	Avaliação do Indicador Espaço Escolar. Variável: Espaços de Lazer.	136
Quadro 17	Avaliação do Indicador Espaço Escolar. Variável: Espaços Administrativos.	137
Quadro 18	Avaliação do Indicador Espaço Escolar. Variável: Espaços de Integração.	138
Quadro 19	Avaliação do Indicador Espaço Escolar. Variável: Espaços para Ampliação da Jornada Escolar.	139
Quadro 20	Avaliação do Indicador Espaço Escolar. Variável: Espaços Multidisciplinar e Interdisciplinar.	140
Quadro 21	Conceito do Indicador Espaço Escolar.	141
Quadro 22	Avaliação do Indicador Tempo Escolar. Variável: Gestão do Tempo Escolar	142
Quadro 23	Avaliação do Indicador Tempo Escolar. Variável: Organização do Tempo Escolar	148
Quadro 24	Avaliação do Indicador Tempo Escolar. Variável: Tempo Escolar e Atividades Multidisciplinar e Interdisciplinar dentro do Espaço Escolar	149
Quadro 25	Avaliação do Indicador Tempo Escolar. Variável: Tempo Escolar e Atividades Multidisciplinar e Interdisciplinar fora do Espaço Escolar	149

Quadro 26	Conceito do Indicador Tempo Escolar.	149
Quadro 27	Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão do CODAP–Ano Letivo 2016.	154
Quadro 28	Avaliação do Indicador Currículo Escolar. Variável: Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Fundamental e Ensino Médio	155
Quadro 29	Avaliação do Indicador Currículo Escolar. Variável: Atividades Curriculares Multidisciplinar e Interdisciplinar.	155
Quadro 30	Avaliação do Indicador Currículo Escolar. Variável: Atividades Curriculares de Inclusão e Permanência na Escola.	156
Quadro 31	Conceito do Indicador Currículo Escolar.	157
Quadro 32	Avaliação do Indicador Corpo Docente. Variável: Relação Quantitativa número de Alunos por Docente	158
Quadro 33	Avaliação do Indicador Corpo Docente. Variável: Jornada de Trabalho	159
Quadro 34	Avaliação do Indicador Corpo Docente. Variável: Relação Quantitativa entre Carga Horária (hora-aula) e a Jornada de Trabalho.	159
Quadro 35	Avaliação do Indicador Corpo Docente. Variável: Qualificação Docente.	161
Quadro 36	Avaliação do Indicador Corpo Docente. Variável: Quantitativo de Docentes para Ampliação da Jornada Escolar.	162
Quadro 37	Conceito do Indicador Quadro Docente.	162
Quadro 38	Servidores que atuam nos Setores de Apoio do CODAP	163
Quadro 39	Avaliação do Indicador Corpo Técnico-Administrativo. Variável: Quantitativo de Técnicos e o Padrão Mínimo de Qualidade.	163
Quadro 40	Avaliação do Indicador Corpo Técnico-Administrativo. Variável: Quantitativo de Técnicos e a Organização do Tempo Escolar	164
Quadro 41	Avaliação do Indicador Corpo Técnico-Administrativo. Variável: Quantitativo de Técnicos e a Organização do Espaço Escolar.	164
Quadro 42	Conceito do Indicador Corpo Técnico-Administrativo.	165
Quadro 43	Avaliação do Indicador Política de Financiamento dos CAPs. Variável: Valor do Financiamento em relação ao Padrão Mínimo de Qualidade	168
Quadro 44	Avaliação do Indicador Política de Financiamento dos CAPs. Variável: Política de Financiamento para Implementação da Educação Integral nos CAPs.	169
Quadro 45	Conceito do Indicador Política de Financiamento dos CAPs.	169
Quadro 46	Conceito dos Indicadores de Qualidade Educacional do CODAP	172

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Docentes por Áreas e Titulação do CODAP - 2015	56
Tabela 2	Corpo Discente do CODAP - 2016	129
Tabela 3	Nº de Alunos Matriculados CODAP a partir do Ingresso por Sorteio Público.	129
Tabela 4	Espaços Escolares – Prédio do CODAP em 2016	133
Tabela 5	Carga Horária do Corpo Discente por Ano/Turma – Aulas Regulares e Atendimento ao Aluno. CODAP Ano Letivo 2016	145
Tabela 6	Projetos do CODAP PIBIC-jr. Editais FAPITEC-SE	151
Tabela 7	Bolsas PIBIC-jr FAPITEC-SE no CODAP.	152
Tabela 8	Quantitativo de Docentes do CODAP 2016	158
Tabela 9	Quantitativo de Docentes do CODAP no E.F. e E.M. Ano Letivo 2016	158
Tabela 10	Carga Horária do Plano de Atividades Docentes do CODAP - 2016	160
Tabela 11	Quantitativo Docente do CODAP por Área e Titulação - 2016	161
Tabela 12	Financiamento Complementar do CODAP	167
Tabela 13	Financiamento do CODAP adotando a referência do Parecer nº08/2010/CNE/MEC	168

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
CAP	Colégio de Aplicação
CAQi	Custo Aluno Qualidade inicial
CEB	Câmara de Educação Básica
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPAE	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
CF/88	Constituição Federal ou Constituição da República Federativa do Brasil, de 08 de outubro de 1988
CFE	Conselho Federal de Educação
CHT	Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do CODAP
CIAC	Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente — CIAC
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CODAP	Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe
COLUN	Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão
COLUNI	Colégio Universitário
CONDETUF	Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
CONDICAP	Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas Básicas das Instituições Federais de Ensino Superior
CONGE	Conselho Geral do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTEPE	Conselho Técnico-Pedagógico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe
CP	Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais
EAP	Escola de Aplicação
EBTT	Educação Básica Técnica e Tecnológica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESEBA	Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia da
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
G.A.	Ginásio de Aplicação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas
LCT	Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do CODAP
LDB/96	Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira - Lei nº9394 de 20 de dezembro de 1996
MCT	Área de Matemática, Ciências e suas Tecnologias do CODAP
MEC	Ministério da Educação
NAPOLI	Secretaria de Educação Básica
NDI	Núcleo de Desenvolvimento da Infância da Universidade Federal de Santa Catarina

NEI	Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
ONU	Organização das Nações Unidas
PAD	Plano de Atividade Docente
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEE	Programa Especial de Educação
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.
PIBIC/EM	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência
PME	Programa Mais Educação
PNAD/IBGE	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios
PNE/2001	Plano Nacional de Educação – PNE. Lei nº 10172, 09 de janeiro de 2001.
PNE/2014	Plano Nacional de Educação – PNE. Lei nº 13005, 25 de junho de 2014.
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico – PPP
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
SEF	Secretaria de Ensino Fundamental
SEPTEC	Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SETEPE	Setor Técnico Pedagógico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe.
SICEA	Seminário de Institutos, Escolas e Colégios de Aplicação
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
1.1 Contexto Político Educacional.....	19
1.1.1 Educação (em Tempo) Integral: desafios e motivação	21
1.1.2 Os Colégios de Aplicação no contexto educacional.....	22
1.2 Minha Trajetória como Professor até esta Pesquisa.....	23
1.3 Justificativa para Pesquisa e seus Objetivos	24
1.4 A Metodologia da Pesquisa.	26
2 OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO NO BRASIL	30
2.1 Antecedentes Históricos	30
2.1.1 A criação dos Colégios de Aplicação: a docência na formação do professor e a expansão do ensino secundário	31
2.1.2 Finalidade dos ginásios de aplicação: a formação de professores e a experimentação pedagógica.....	33
2.1.3 Parecer CFE nº 292/1962: a desvinculação pedagógica dos Colégios de Aplicação das Faculdades de Educação.....	35
2.2 Os Colégios de Aplicação e o Plano Decenal 1993-2003	39
2.3 O CONDICAP – Conselho Nacional de Dirigentes dos Colégios de Aplicação	44
2.4 Colégios de Aplicação das Instituições Federais de Ensino Superior no século XXI ...	46
2.4.1 A Portaria nº 959/2013 MEC e a regulamentação dos Colégios de Aplicação	49
2.5 Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe.....	52
2.5.1 Breve Percurso Histórico	52
2.5.2 Os Codapianos	55
2.5.3 Finalidade e Objetivos do CODAP.....	56
3 CONCEPÇÕES E POLÍTICAS EM PROL DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	58
3.1 As Questões Sociais e Educacionais que não se resolvem	59

3.2 A Educação Integral como o Caminho: Experiências Históricas no Brasil	60
3.2.1 Reforma de Instrução Pública do Distrito Federal - Rio de Janeiro - 1932.....	61
3.2.2 O Centro Educacional Carneiro Ribeiro - Escola Parque da Bahia	63
3.2.3 O Centro Integrado de Educação Pública – CIEP	65
3.2.4 O Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA	69
3.3 A Educação Integral na Legislação Brasileira.....	74
3.4 Educação Integral ou Escola em Tempo Integral	76
3.5 Política em Prol da Educação Integral - Programa Mais Educação – P.M.E.....	79
3.5.1 Formulação do PME.....	80
3.5.2 Implementação do PME.....	82
3.5.3 Operacionalização do PME na Escola	84
3.5.4 Projeto Ação relação Escola – Comunidade.....	86
3.5.5 Projeto Mais Educação Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental	86
3.5.6 Comitês de Gestão do PME	87
3.5.7 A Gestão Intersectorial do Projeto Escola – Comunidade.....	89
4 INDICADORES EDUCACIONAIS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	91
4.1 Legislação Educacional Brasileira e a Qualidade na Educação	91
4.2 Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) e a Qualidade da Educação	93
4.2.1 O PNE/2014 e os indicadores de qualidade da educação	94
4.3 A Qualidade Educacional como Eficiência e Produtividade	95
4.4 A Qualidade Educacional e a Avaliação da Educação	99
4.5 A Qualidade Social da Educação	102
4.6 Indicadores de Qualidade na Perspectiva da Qualidade Social da Educação	107
4.6.1 Padrão Mínimo de Qualidade – Parecer nº 8/2010 CEB/CNE.....	111
4.6.2 Custo Aluno Qualidade Inicial - CAQi.....	112
5 PROTOCOLOS DE AFERIÇÃO DOS INDICADORES DE QUALIDADE PARA IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	115

5.1 Indicadores da Qualidade Intraescolar e Extraescolar desta Pesquisa.	115
5.2 Protocolos da Pesquisa de Campo não Participativa	117
5.2.1 Escala de notas e os seus significados para aferir as variáveis dos indicadores ...	117
5.2.2 Escala de notas e os Conceitos para os Indicadores	118
5.2.3 Critérios de avaliação das variáveis e o padrão mínimo de qualidade.....	118
5.2.4 Rol de documentos sobre o CODAP utilizados na avaliação dos indicadores	118
5.2.5 Metodologia da avaliação qualitativa dos indicadores	119
5.3 Questões Norteadoras para Avaliação dos Indicadores Internos do CODAP.....	119
5.3.1 Indicador: Gestão Democrática	119
5.3.2 Indicador: Espaço Escolar.....	120
5.3.3 Indicador: Tempo Escolar.....	120
5.3.4 Indicador: Currículo Escolar	121
5.3.5 Indicador: Quadro Docente	121
5.3.6 Indicador: Quadro Técnico - Administrativo.....	121
5.3.7 Indicador: Projeto Político Pedagógico	122
5.4 Questões Norteadoras para Avaliação do Indicador Externo do CODAP;.....	122
5.4.1 Indicador: Política de Financiamento dos CAPs.....	122
6. AVALIAÇÃO QUALITATIVA DOS INDICADORES DE QUALIDADE	
EDUCACIONAL DO CODAP.....	123
6.1. Avaliação dos Indicadores Internos do CODAP	123
6.1.1. Avaliação do Indicador Gestão Democrática	123
6.1.2 Avaliação do Indicador Espaço Escolar	131
6.1.3 Avaliação do Indicador Tempo Escolar	142
6.1.4 Avaliação do Indicador Currículo Escolar	150
6.1.5 Avaliação do Indicador Quadro Docente	157
6.1.6 Avaliação do Indicador Quadro Técnico – Administrativo	162
6.1.7 Avaliação do Indicador Projeto Político Pedagógico	165

6.2 Avaliação do Indicador Externo para o CODAP.....	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS	175
APÊNDICES	188
Apêndice A: Dissertações apresentadas no PPGED – UFS no período de 1995 a 2015 sobre os temas Colégio de Aplicação, Educação Integral, Políticas Públicas para Educação Integral e Gestão Democrática.	189
Apêndice B: Avaliação Qualitativa do CODAP com referência ao Padrão Mínimo de Qualidade – Parecer nº08/2010/CEB/CNE/MEC.	190
Apêndice C: Mapeamento do Espaço Escolar do CODAP.....	196
Apêndice D: Organização do Tempo Escolar por Área de Ensino do CODAP	203
ANEXOS.....	207
Anexo A: Ilustrações das Metas do PNE/2014 – Metas 01, 03 e 05.	208
Anexo B: Estratégias para a Meta 06 do PNE/2014	210
Anexo C: “Repensando as Escolas de Aplicação” Ações, Estratégias e Medidas.....	211
Anexo D: Ata de Fundação do CONDICAP	213
Anexo E: Estratégias para a Meta 07 do PNE/2014.....	215
Anexo F: Avaliações Educacionais do Brasil e seus Objetivos.	220
Anexo G: Modelos de Qualidade em Educação – CHENG e TAM (1977).....	221
Anexo H: Referências do CAQi – Parecer nº8/2010/CEB/CNE. Padrões Mínimos de Qualidade da Educação Básica.....	222
Anexo I: Estratégias para a Meta 19 do PNE/2014.....	226
Anexo J: Lista de Presença Membros do CONGE-CODAP.....	227
Anexo K: Calendário escolar 2016. – CODAP	228
Anexo L: Matriz Curricular do CODAP – Resolução nº 29/2016/CONEPE/UFS.....	230

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende investigar as possibilidades e os limites para implementação de um projeto de Educação Integral ou de Escola em Tempo Integral no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe.

1.1 Contexto Político Educacional

Na segunda metade da década de 1980, o Brasil retomava o caminho da democracia e uma nova constituição federal era promulgada em 1988, nas suas páginas o desejo de retomada da liberdade e dos direitos sociais negados historicamente eram escritos com lutas, avanços e recuos. Entre esses direitos pretendidos, o da Educação e do Bem-Estar Social principalmente para as crianças e adolescentes eram traduzidos no binômio Educar e Proteger.

Na década de 1990, apesar da implementação das Políticas Neoliberais acarretando perdas sociais graves, foram promulgados o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), que em seus princípios garantiam ao menos do ponto de vista legal, o binômio Educar e Proteger, com a articulação dos três entes federativos na elaboração de programas para proteção e educação das crianças e dos adolescentes (BRASIL, ECA, 1990, art.86), com a possibilidade de ampliação da jornada escolar para o tempo integral, como também os programas de merenda escolar, do livro didático e do transporte escolar.

Nos anos 2000, com os Governos Lula¹, a viabilização de uma agenda social possibilitou o surgimento de políticas públicas educacionais que consolidassem o binômio Educar e Proteger através do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007) articulado pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação² (BRASIL, 2007) contendo o Plano de Ações Articuladas e pelo Programa Mais Educação³ que coordenava ações de políticas públicas sociais de sete Ministérios (Educação, Cultura, Esporte, Ação Social e Combate à Fome, Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia e Defesa) para dentro da escola, inspirado nos ideais de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

O Programa Mais Educação (BRASIL, 2009 a, b, c e d), tem sido ainda hoje o instrumento indutor do governo federal para a implementação de projetos de Educação Integral nas Escolas Públicas articulando, Estados e Municípios, como também a sociedade civil organizada, a partir do pacto social Plano de Metas “Todos pela Educação” que continha vinte

¹ Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva: 1º mandato de 2003 a 2006 e 2º mandato de 2007 a 2010.

² Instituído pelo decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007.

³ Instituído pela Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007 e o decreto nº 7083 de 27 de abril de 2010.

e oito diretrizes a serem atingidas pelos que aderissem ao Programa Mais Educação que contava em 2014, com mais de 98% dos municípios brasileiros.

Em junho de 2014, a Presidenta da República publicou a Lei do Plano Nacional de Educação⁴ (BRASIL, 2014) para a década 2014-2024, em cumprimento do art.214 da Constituição Federal (CF/88), estabelecendo as seguintes diretrizes:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II- universalização do atendimento escolar;
- III- superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI- promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII- promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, PNE, 2014)

As quatro primeiras diretrizes ainda são as mesmas denunciadas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (MANIFESTO, 1932) o que nos mostra o quão lentamente a educação brasileira tem caminhado, com avanços e recuos na solução de seus problemas básicos como a universalização da escola básica e a erradicação do analfabetismo⁵. Para a superação dessas mazelas e cumprimento das diretrizes foram estabelecidas no PNE/2014 vinte metas com suas respectivas estratégias (BRASIL, 2014). Dentre essas metas, destaca-se a Meta nº 06⁶ do novo PNE/2014 como a principal estratégia para alcançar as diretrizes pretendidas. "Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica". No ordenamento legal brasileiro a ampliação da jornada escolar já era uma possibilidade. Na LDB/96, no art.34:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º [...]-

§ 2º O ensino fundamental será ministrado **progressivamente em tempo integral**, (grifo nosso) a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, LDB, 1996)

⁴ Instituído pela Lei 13005 de 14 de junho de 2014.

⁵ No Anexo A, p.208, apresenta-se ilustrações estatísticas do quadro atual da educação brasileira quanto a universalização da educação básica e as metas pretendidas no PNE 2014-2020.

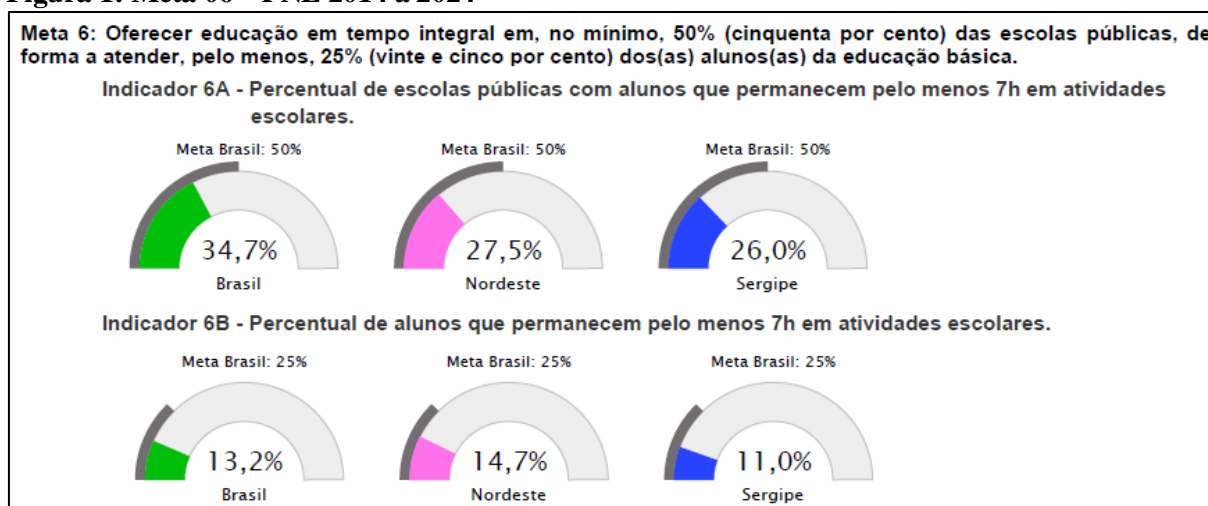
⁶ No Anexo B, p.210, apresenta-se as estratégias prevista nesta meta do PNE.

Na CF/88 no Art. 87, §5º “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, CF, 1988). Ou seja, no ordenamento legal existente, tanto na LDB/96 quanto na CF/88 e nem mesmo no atual PNE/2014, não há nenhuma alusão a expressão Educação Integral, mas a Educação em tempo Integral.

1.1.1 Educação (em Tempo) Integral: desafios e motivação

O atual PNE/2014 na sua Meta 06, propõe implementar em 50% das escolas públicas brasileiras a Educação em Tempo Integral até o ano de 2024. Na figura 1, observa-se que menos de quinze por cento dos alunos da educação básica frequentam escolas de tempo integral e que apenas um terço das escolas já trabalham em regime de tempo integral, mas na perspectiva de tempo integral ou de jornada ampliada (CAVALIERE, 2002; GUARÁ, 2006).

Figura 1: Meta 06 – PNE 2014 a 2024



Fonte: INEP/Censo Escolar da Educação Básica - 2013

Attingir a essa meta será uma tarefa ousada, o desafio será transformar metade das escolas que não tem jornada ampliada em escolas com jornada de pelo menos sete horas, e também a manutenção das escolas de tempo integral⁷, já existentes.

Contudo, apenas a ampliação da jornada não resolverá o problema como alerta Arroyo (1988), pois fazer mais tempo da mesma escola representaria apenas duplicar os problemas, seria reforçar a exclusão. Giolo (2012) afirma que o Brasil não conseguirá, entretanto, resultados significativos, se não reformular completamente as escolas públicas de educação básica, em termos de tempo, de espaço e de profissão docente. Ou seja, o tempo integral

⁷ O Tempo Escolar para a Educação Integral foi definido pelo art.4º do Decreto-Lei nº 6253/07 definiu com a jornada escolar com a duração mínima de sete horas compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares.

representará uma Educação Integral se tanto o espaço escolar como a formação dos profissionais forem repensados desde a sua formação inicial.

Mas o que fazer nessas três horas a mais de jornada? Segundo Moll (2012) é preciso fazer uma desnaturalização da “escola de turno” entendido por muitos como a única forma possível para o funcionamento da escola. No documento BRASIL (2009b) de referência para a implementação da Educação Integral afirma que “nesta proposta em construção, não replica o mesmo da prática escolar, mas amplia tempos, espaços e conteúdos, buscando construir uma educação cidadã, com contribuições de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil”.

No Programa Mais Educação, meta do PDE/2007 que se converteu em Estratégia para implementação da Educação Integral em Jornada Ampliada ou da Escola de Tempo Integral passa por **três desafios a serem estudados e repensados** (grifo nosso): a). O Tempo e o Espaço Escolar, b) o Professor desde a formação inicial e continuada e seu Papel dentro da escola e c) a Gestão Escolar.

Portanto, a concretização da meta de implantação da Educação (em tempo) Integral será um grande desafio que se impõe não só aos governantes responsáveis pela elaboração e gestão de programas, dentro das políticas públicas, mas também da comunidade escolar e da sociedade civil na elaboração de projetos políticos pedagógicos que vão além da perspectiva da jornada escolar ampliada e do tempo integral, como também a motivação para os pesquisadores em educação para contribuir com seus estudos e pesquisas para as transformações que se enunciam no plano nacional de educação tenham êxito.

1.1.2 Os Colégios de Aplicação no contexto educacional

Nesse contexto educacional, os Colégios de Aplicação⁸ (CAPs) no Brasil, que foram criados pelo do Decreto-Lei nº 9053, de 12 de março de 1946, como Ginásios de Aplicação, nas Faculdades de Filosofia do País, para a prática docente dos alunos matriculados do Curso de Didática. Para Hingel (1994), o traço comum dessas escolas foi a abertura aos licenciandos, para observação, coparticipação e regência de algumas aulas, essa era a ideia central contida na denominação do estabelecimento.

Caracterizadas como escolas-laboratório, as Escolas de Aplicação se constituem campo de experimentação e pesquisa na área do ensino-aprendizagem, estimulando a melhoria do ensino, na medida em que o trabalho, que aí se desenvolve, implica contribuição interna e

⁸ Na seção seguinte, abordaremos de maneira mais aprofundada os Colégios de Aplicação: suas origens, finalidades ~, quadro atual e sua contribuição à educação brasileira.

externa, em função das relações de troca que se estabelecem, necessariamente com a comunidade educacional próxima.

O Ministério da Educação-MEC através da Portaria Ministerial nº 959, de 27 de setembro de 2013, estabeleceu para os Colégios de Aplicação, diretrizes e normas gerais de funcionamento vinculados às Universidades Federais reconhecendo a existência de dezessete Colégios. Dentre essas diretrizes, destaca-se “a integração das atividades letivas como espaços de prática de docência e estágio curricular dos cursos de licenciatura da Universidade” (BRASIL, 2013) e “ser o espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade, articulada com a participação institucional no Programa de Incentivo à Docência - PIBID e nos demais programas de apoio à formação de docentes. ” (BRASIL, 2013).

Nessa perspectiva caberia aos CAPs a construção ou ampliação de uma rede de comunicação destinada a troca de informações e experiências entre essas instituições e que se orientem por princípios comuns, com vistas à sua maior qualificação, enquanto escola pública participante e compromissada com a qualificação de uma rede pública escolar mais ampla.

1.2 Minha Trajetória como Professor até esta Pesquisa

Na década de 1990, após a minha graduação, como Licenciado e Bacharel em Física pela Universidade Federal de Sergipe – UFS, iniciei a minha trajetória como professor de Física e Matemática em escolas da rede privada como também da rede pública de ensino. O abismo entre as duas realidades era cruel e simbolizava as desigualdades sociais do Brasil.

Em 2006, por concurso público de provas e títulos, cheguei ao cargo de Professor Efetivo de Física do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe - CODAP, com dedicação exclusiva. No quadriênio 2009 – 2013 assumi a direção do colégio, vivenciando uma nova experiência profissional.

Na Direção do CODAP, vivenciei diferentes experiências do cotidiano escolar, que envolviam questões administrativas, legais, econômicas, pedagógicas e sociais, levaram-me a um novo olhar sobre a escola. No âmbito externo, a participação como membro do Conselho Nacional de Dirigentes dos Colégios de Aplicação, na busca por recursos financeiros, na construção de uma política de reposição e ampliação dos quadros docente e técnico administrativo, como também na inserção dos CAPs nas políticas públicas educacionais já existentes. Experiências vivenciadas com decepções, angústias e avanços, como no processo de elaboração da portaria nº959, junto ao MEC de 2009 até 2013, onde em momentos tudo parecia encaminhado, em outros, tudo voltava a zero pela alteração dos atores na mesa de negociação por questões políticas, até que a proposta possível e nem sempre ideal pudesse ser concretizada.

Dessas jornadas como diretor, fizeram-me perceber a necessidade de uma melhor formação como Professor e Educador para uma compreensão mais precisa da Escola e da Educação Brasileira.

Ao perceber os contextos dos Colégios de Aplicação, no interior das universidades e da política educacional proposta no PNE/2014, coube-me uma reflexão sobre o papel do Colégio e dos seus Professores diante de uma nova ordem, que impõe, uma redefinição do papel social da escola, do seu papel na formação de seus alunos e da sua finalidade como uma “escola laboratório” da Universidade na formação de professores. A Escola em tempo Integral é uma imposição legal e social nos dias de hoje. E como atender a essas necessidades de uma proposta de Educação Integral com uma mentalidade de “Escola e Professores de turno”?

Certamente para contribuir efetivamente na construção de uma proposta para o CODAP, passaria pela minha formação consistente nas teorias educacionais e de gestão escolar. Desta feita, apresentei esse projeto de pesquisa para o Mestrado ao Programa de Pós-Graduação da UFS-PPGED, na área de Educação e Sociedade, linha de Formação de Professores e cujos resultados apresento neste estudo sobre a Educação Integral e os Colégios de Aplicação.

1.3 Justificativa para Pesquisa e seus Objetivos

Hoje no Brasil segundo dados do Ministério da Educação-MEC, em 2014, mais de 98% dos 5563 municípios brasileiros assinaram o termo Compromisso Todos pela Educação como participantes do Programa Mais Educação desenvolvendo projetos de jornada escolar em tempo integral. São 1.309 secretarias de educação: 1.282 municipais e 26 estaduais, além da secretaria de educação do Distrito Federal.

Os Colégios de Aplicação pertencentes a rede federal de ensino, mesmo não participando do Programa Mais Educação que atua exclusivamente nas escolas públicas das redes estaduais e municipais, optaram por jornadas escolares semi-integral ou integral. Em 2011, na negociação entre MEC e CONDICAP pela atualização da Matriz CONDICAP⁹⁹ do valor recebido pelos CAPs por aluno, estavam associados aos fatores múltiplos correspondentes,¹⁰ o que contribuiu para a ampliação da jornada escolar. Atualmente nos dezessete colégios há uma diversidade nas jornadas escolares, como apresentado a seguir, no Quadro 1.

⁹⁹ Matriz CONDICAP é uma matriz orçamentaria que complementa as verbas orçamentarias que as universidades recebem para manutenção de suas despesas.

¹⁰ Aluno de turno, fator 1; aluno semi-integral, fator 1,5; e aluno integral, fator 2.

QUADRO 1: NÍVEIS DE ENSINO DOS CAPs E REGIME DE TEMPO ESCOLAR													
REGIME ESCOLAR		INTEGRAL				SEMI-INTEGRAL				1 TURNO			
COLÉGIOS/ESCOLAS		EI	EF1	EF2	EM	EI	EF1	EF2	EM	EI	EF1	EF2	EM
01	NEI-UFRN					X	X						
02	CAP-UFSC						X	X	X				
03	CAP-UFRGS						X	X	X				
04	João XXIII-UFJF				X			X			X		
05	CAP-UFPE							X	X				
06	COLUN-UFMA						X	X	X				
07	EA-UFPA						X	X	X	X			
08	CAP-UFAC						X	X	X				
09	CAP-UFRR						X	X	X				
10	CEPAE-UFG						X	X	X				
11	ESEBA-UFU					X		X					
12	CAP-UFRJ										X	X	X
13	CP-UFMG		X	X									
14	COLUNI-UFV								X				
15	NDI-UFSC									X			
16	CAP-UFF	X	X		X								
17	CODAP-UFS							X	X				
FONTE: CONDICAP, reunião ordinária, Brasília, 26 de agosto de 2011							site	http://www.condicap.org.br/					
site	http://www.condicap.org.br/												
Legenda:													
EI	Educação Infantil												
EF1	Ensino Fundamental 1º ao 5º ano												
EF2	Ensino Fundamental 6º ao 9º ano												
EM	Ensino Médio												

No documento elaborado, pela Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, com a finalidade de coordenar Estratégias, para implementação da Educação Integral em Jornada Ampliada ou da Escola de Tempo Integral (BRASIL, 2009 a,b,c,d) que a implantação da Escola Integral passava por três desafios a serem estudados e repensados: o Tempo e o Espaço Escolar, o Professor desde a formação inicial e continuada assim como o seu Papel dentro da escola e a Gestão Escolar.

A Formação inicial ou continuada dos Professores e de outros Profissionais da Educação, que atuarão nas escolas de tempo integral ou de jornada ampliada, exige que a política de formação não seja a mesma da escola de turno (Moll, 2012). Os Colégios de Aplicação como laboratórios das Universidades Federais, na formação de Professores que atuam na Educação Básica, finalidade que suscitou a sua fundação e de ser o espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade, articulada com a participação institucional no Programa de Incentivo à Docência - PIBID e nos demais programas de apoio à formação de docentes. Caberia aos Colégios de Aplicação uma reflexão: como ser campo de estágio ou lócus de experimentação pedagógica para formação de

Professores para a Educação em tempo Integral como prevê o PNE/2014 sendo uma escola de turno ou apenas de tempo integral.

Nesta condição, está pesquisa se propõe a essa reflexão e toma como questão norteadora para o seu desenvolvimento a seguinte indagação: No contexto dos Colégios de Aplicação, ligados as Instituições Federais de Ensino Superior, e as políticas públicas para a Educação Brasileira. Quais os indicadores que poderiam definir e aferir as possibilidades e os limites para a implementação de uma experiência de educação integral numa jornada escolar ampliada?

As respostas aqui apresentadas, procurarão atingir o objetivo de determinar indicadores de qualidade educacional, para definir e aferir as possibilidades e os limites na implementação de um Projeto de Educação Integral, com jornada ampliada, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. Nesse sentido cinco objetivos específicos foram formulados para a pesquisa. São eles:

- Definir critérios e indicadores de qualidade para tomada de decisão sobre a Implementação de um Projeto de Educação Integral no Colégio de Aplicação da UFS;
- Avaliar os Indicadores de Qualidade Educacional do Colégio de Aplicação da UFS para definir as possibilidades e limites para implementação de um projeto de Educação Integral;
- Analisar o conceito de Qualidade da Educação na legislação Brasileira e na literatura educacional brasileira para definição dos Indicadores de Qualidade;
- Analisar as Concepções e Políticas Públicas para Implementação de Projetos de Educação Integral na Educação Brasileira e suas contribuições para a efetivação da META 06 do Plano Nacional de Educação – PNE/2014;
- Examinar as origens históricas dos CAPs como política pública para formação de professores e identificar nas suas finalidades, a possibilidade de um locus para experiência de educação em tempo integral.

1.4 A Metodologia da Pesquisa.

Para construção do objeto, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, documental e qualitativa, pelo levantamento, coleta e análise de documentos oficiais do Ministério da Educação do Brasil e da Universidade Federal de Sergipe referente ao seu Colégio de Aplicação – órgão suplementar da reitoria. Além dessa análise documental, uma revisão bibliográfica na literatura acadêmica brasileira – local e nacional, foi realizada com a finalidade de atingir os

objetivos da pesquisa, sob o olhar em cinco eixos: Colégio de Aplicação, Educação Integral, Plano Nacional de Educação, Qualidade da Educação e Indicadores de Qualidade Educacional.

Iniciado o trabalho, buscou-se estabelecer as fontes documentais da pesquisa e o primeiro passo foi descobrir no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS – PPGED, quantas e quais dissertações e teses foram apresentadas, sobre os cinco eixos da pesquisa bibliográfica. Das trinta e quatro Teses, defendidas no período de 2011 a 2015, nenhuma versava sobre a nossa pesquisa. Das trezentas e cinquenta e três dissertações defendidas, no período de 1995 a 2015, encontramos apenas seis trabalhos¹¹ sendo três sobre Colégio de Aplicação da UFS; duas sobre análises Políticas Públicas para a Educação Integral, uma sobre Gestão Democrática e uma sobre Qualidade de Ensino de Matemática, que foi descartada porque apesar de abordar a qualidade, não se aplicava ao foco desta pesquisa. Essas três dissertações foram defendidas em 2015, o que mostra a temática da Educação Integral e da Gestão Democrática na escola, são recentes no programa de pós-graduação da UFS.

O segundo passo, do levantamento bibliográfico, sobre os cinco eixos definidos, foi realizado nos sites de busca. Foram eles: o BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações < <http://bdtb.ibict.br/vufind/>>; Banco de Teses da CAPES <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>; Portal SCIELO, Scientific Electronic Library Online – SciELO, < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>; Portal de Periódicos da CAPES <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. O levantamento Bibliográfico foi realizado no período de 16 de fevereiro de 2015 a 25 de abril de 2015. Após a realização dessa busca, passou-se a análise, escolha e descarte do material coletado. Posteriormente, no período de 01 a 15 de outubro de 2015 e de 10 de janeiro de 2016 a 20 de maio de 2016, foram realizadas atualizações, para verificar o surgimento de novos trabalhos nos cinco eixos definidos.

O levantamento bibliográfico foi realizado com a utilização das expressões: “Colégio de Aplicação”, “Educação Integral”, “Mais Educação”, “Gestão Democrática”, “Indicadores de Qualidade Educacionais”. Nos campos de busca: Título, Assunto e Palavra-Chave. Para a expressão “Colégio de Aplicação” não houve limite temporal; na expressão “Educação Integral” limitamos o período temporal de 1985 a 2015; nas expressões “Mais Educação” e “Gestão Democrática” limitou-se o período temporal de 2010 a 2015. Na expressão “Indicadores de Qualidade Educacionais” de 1990 a 2015.

¹¹ Listadas no Apêndice A, p.189.

O terceiro passo, realizado paralelamente ao segundo, foi o levantamento documental, para construção do objeto de pesquisa. Foram buscados para o eixo Colégios de Aplicação: decretos-leis, leis, portarias, regimentos, resoluções, projetos políticos pedagógicos, atas e apresentações em órgãos oficiais. A pesquisa foi realizada nos sites do CONDICAP, do Congresso Nacional (Câmara e Senado), do LEGISBRASIL, do MEC, da UFS e nos sites dos Colégios de Aplicação brasileiros. No eixo Políticas Públicas para implementação da Educação (em Tempo) Integral, as buscas ocorreram no site do MEC e do Programa Mais Educação: decretos, leis, portarias, textos orientadores e manuais operacionais. E sobre o PNE/2014, foi pesquisado no site do MEC, referente a construção dos Planos Estaduais e Municipais de Educação em conformidade com o Plano Nacional de Educação. No eixo “Indicadores de Qualidade” realizou-se os mesmos procedimentos anteriores.

Após análise desse material bibliográfico e documental foram escolhidos os textos que serviram de referência para a construção do referencial teórico que contou com a colaboração de Arroyo (1988), Barros (1975), Cavaliere (2000, 2002, 2010), Coelho (1997, 2000, 2009, 2004, 2007, 2009, 2012), Dourado e Oliveira (2009), Ferreira e Tenório (2010), Gadotti (1992, 2004, 2009, 2013), Giolo (2012), Guará (2006), Kinpara (1997), Loureiro (2010), Moll (2012, 2014) e Paro (2009), entre outros.

Os resultados da pesquisa serão apresentados do seguinte modo. Na primeira seção, **Os Colégios de Aplicação no Brasil** constitui-se na apresentação do universo de nossa pesquisa. Abordada numa perspectiva histórica, a motivação para a criação, as suas finalidades e a evolução histórica dos Colégios nas universidades e no contexto educacional brasileiro. E apresenta o mapeamento dos colégios e a descrição quantitativa e qualitativa dos CAPs no Brasil.

Na segunda seção, **Concepções e Políticas em prol da Educação em tempo Integral no Brasil** são discutidos os conceitos da educação integral, são apresentadas as experiências históricas de educação integral no Brasil, que contribuições deram para as Políticas Públicas em prol da Educação (em Tempo). Finaliza-se a seção abordando o Programa Mais Educação.

Na terceira seção, **Indicadores Educacionais para a Qualidade da Educação** são discutidos: A Qualidade da Educação, na legislação brasileira (CF/88, na LDB/96 e PNE/2014) como direito do cidadão, através do princípio legal do Padrão Mínimo de Qualidade; A dicotomia da Qualidade da Educação, como eficácia e produtividade ou como função social; e as dimensões e critérios para estabelecer Indicadores de Qualidade, na perspectiva de uma qualidade social da educação.

Na quarta seção, **Protocolos de aferição dos Indicadores de Qualidade para Implementação de um Projeto de Educação Integral** são apresentados os indicadores de qualidade definidos para avaliar e determinar as possibilidades e limites para implementação de um projeto de educação integral; assim como a metodologia de avaliação e os protocolos para aferição de cada indicador;

Na quinta seção, **Avaliação Qualitativa dos Indicadores de Qualidade do CODAP** são apresentadas as avaliações de cada um dos indicadores intraescolar e extraescolar para o CODAP afim de determinar as possibilidades e limites para implementação de um projeto de educação Integral;

Finaliza-se este estudo, nas **Considerações Finais** da pesquisa, com as reflexões sobre as possibilidades e limites de um projeto de educação integral no CODAP e a qualidade social da educação brasileira.

2 OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO NO BRASIL

Os Colégios de Aplicação surgiram no Brasil, a partir do Decreto Lei nº 9053 de 12 de março de 1946, junto as Faculdades de Filosofia e Educação devido a obrigatoriedade da Prática de Ensino na formação de Professores nos cursos de licenciatura. Faz-se necessário entender o contexto histórico das transformações sócio-políticas e sócio - econômicas acontecidas no Brasil naquele período que propiciaram a sua criação.

2.1 Antecedentes Históricos

No início da década de trinta do século XX, a crise econômica mundial provocada pela quebra da bolsa de valores de Nova York, produziu no Brasil a ruptura no modelo econômico e político vigente denominada de o fim da velha república. Essas rupturas substituíram no comando do poder a oligarquia rural agro cafeeira por uma coligação formada por militares, tecnocratas e a recém-burguesia industrial urbana cujo modelo sócio - econômico era o industrial de substituição de importações. Esse período marcou o início da urbanização e da incipiente industrialização brasileira.

Essas transformações deram origem ao sistema educacional brasileiro, em especial no Ensino Secundário. Era preciso treinar e preparar a força de trabalho necessário à indústria. (KINPARA, 1997). Essas mudanças levaram o novo governo a gradativamente controlar as escolas do Ensino Médio através do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930 por meio das medidas que ficaram conhecidos como a Reforma Francisco Campos¹² que levou a criação do Conselho Nacional de Educação - CNE e a Organização do Ensino Superior, do Ensino Secundário, do Ensino Rural e do Ensino Comercial. Para Warde e Ribeiro essas medidas criação dois tipos de escola média:

O Conjunto das leis denuncia a instalação da dicotomia entre o Ensino secundário, destinado àqueles que deveriam exercer a condução social e aqueles ramos técnico-profissionais, que não dão acesso ao Ensino Superior, senão nos ramos profissionais correspondentes, destinados aos que por origem de classe deverão assumir o trabalho manual (WARDE e SANTOS, 1980, p.199).

¹² Decretos nº19850/nº19851/nº19852 de 11 de abril de 1931. Criação do CNE, organização do Ensino Superior e o regime universitário e a organização do Ensino Secundário respectivamente. O Decreto nº20158, de 30 de janeiro de 1932, organização do Ensino Comercial. E o Decreto nº21241, de 14 de abril de 1932, consolidou as disposições sobre a organização do Ensino Secundário.

As implementações dessas reformas foram conflituosas, marcadas por disputas intensas no campo político educacional. De um lado o grupo liberal-reformista¹³ que expressava as ideias da Pedagogia Nova, da laicidade do ensino e da obrigatoriedade do Estado em assumir a educação. Do outro lado, o grupo católico, conservador, que defendia a Pedagogia Tradicional e que reagiram sistematicamente, o Manifesto de 1932, e que atuaram politicamente através da Liga Eleitoral Católica - L.E.C. na Assembleia Constituinte obtendo uma Carta Constitucional de caráter conservador.

O fechamento político e a implantação do Estado Novo em 1937 cristalizaram as ideias conservadoras através da centralização da jurisdição federal que passou a regulamentar a organização e o funcionamento do sistema educacional controlando-o diretamente. A partir de 1942 até 1946, a implantação da Reforma Capanema¹⁴ materializou as ideias conservadoras da dicotomia escola dos ricos e a escola dos pobres. Para Francalanza (1982) foi nessa reforma que se manifestaram as primeiras preocupações na legislação educacional com a prática docente e a formação do professor do Ensino Secundário, com nível universitário, ao contrário dos outros ramos do ensino médio, chamado de ensino profissionalizante, que só veio a ocorrer na década de sessenta do século XX com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 4024/61.

2.1.1 A criação dos Colégios de Aplicação: a docência na formação do professor e a expansão do ensino secundário

Dentro desse contexto histórico, surgiram na década de 1930 os primeiros cursos de nível superior no Brasil para formação de professores com a organização da Universidade do Rio de Janeiro-DF¹⁵ e na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP, criada em 1934, que em 1936 formou a primeira turma de nível superior para professores do Ensino Secundário. Esta formação pedagógica era centrada no terceiro ano (o último ano) dos cursos da Faculdade de Filosofia.

Segundo Kinpara (1997), para o exercício do Magistério, bastaria apresentar o certificado de licenciatura e formação pedagógica que até 1939 era fornecido a todos os

¹³ Liberais e Reformadores Educacionais da década de 20 do século XX: Lourenço Filho (Ceará, 1923), Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Francisco Campos e Mário Casasanta (Minas Gerais, 1927), Fernando de Azevedo (DF-Rio de Janeiro, 1928) e Carneiro Leão (Pernambuco, 1928).

¹⁴ Conjunto de Leis Orgânicas publicadas nos Decretos Lei (DL) que reformaram a educação média: DL nº 4073 de 30/01/1942, Ensino Industrial; DL nº 4244 de 04/04/1942, Ensino Secundário; DL nº 6141 de 26/01/1943, Ensino Comercial; DL nº 8529 de 02/01/1946, Ensino Primário; DL nº 8530 de 02/01/1946, Ensino Normal e o DL nº 9613 de 20/08/1946, Ensino Agrícola.

¹⁵ Decreto nº 19852 de 11/04/1931 com a Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

concludentes dos Cursos de Filosofia. A partir de 1939, o diploma¹⁶ foi restringido à aqueles que frequentavam o curso de Didática¹⁷, sem a obrigatoriedade do Estágio ou Prática de Ensino.

Apenas em 1946, com o decreto nº 9053, de 12 de março daquele ano, a prática de ensino e o estágio supervisionado passaram a ter uma obrigatoriedade legal. Esse decreto cujo objeto era a criação do ginásio de aplicação (G.A.) nas faculdades de Filosofia do País, estabeleceu no seu artigo 1º ”As faculdades de Filosofia Federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar em território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática”.

No corpo do decreto as faculdades de filosofia tinham o prazo de um ano para implementação dos ginásios - art.11. Prazo posteriormente estendido para três anos, pela Lei nº186, de 17/12/1947, no seu art.1º., contudo aquelas faculdades de filosofia que fossem criadas “a partir da data da expedição do presente decreto-lei, os ginásios de aplicação, deverão começar a funcionar a partir do ano em que haja alunos matriculados no curso de didática” (art.12).

O Decreto nº9053, (art. 2º e art.3º) estabelecia quanto a organização administrativa e pedagógica que os G.A. obedeceriam ao disposto no art.72 da Lei Orgânica do Ensino Secundário promulgada pelo decreto-lei nº 4244, de 09 de abril de 1942, e suas modificações posteriores; nos art.4º, 5º e 6º definia quem seriam os responsáveis pela Direção; no art.7º facultava ao Diretor da Faculdade contratar professores licenciados, devidamente registrados, para a regência das cadeiras correspondentes às seções didáticas que não estivessem em funcionamento ou nas quais não houvessem alunos matriculados.

Quanto ao corpo discente¹⁸, o decreto (no seu art.9º) determinava a matrícula, limitada a uma turma, no máximo de trinta alunos, em cada série; além da cobrança (art.10) da taxa de matrícula e de mensalidade que não ultrapasse a quantia de cinquenta cruzeiros¹⁹ (Cz\$ 50,00), o que dava um carácter elitista para esses ginásios.

¹⁶ O Decreto nº1190/39, de 04 de abril de 1939, sobre a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, que alterou o conceito de licenciado restringindo aos que cumprissem o curso de Didática.

¹⁷ Art.20 do Decreto nº1190/39. O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas: Didática geral, Didática especial Psicologia educacional, Administração escolar, Fundamentos biológicos da educação, Fundamentos sociológicos da educação.

¹⁸ O ingresso era por exame de admissão conforme o art.34 da Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto Lei nº 4244 de 09 de abril de 1942.

¹⁹ Em março de 1946, o valor do salário mínimo era de Cz\$380,00. Ou seja, as mensalidades dos G.A. poderiam chegar a 13% do valor do salário mínimo.

2.1.2 Finalidade dos ginásios de aplicação: a formação de professores e a experimentação pedagógica

Desde a criação dos primeiros Ginásios de Aplicação, o Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia do Distrito Federal-RJ (atualmente CAP – Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ), criado em 1948 e o Colégio de Aplicação da Universidade Federal da Bahia – UFBA, criado em 1949 (extinto em 1976) até o último colégio a ser criado, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal Fluminense – UFF, em 2006, todos apresentaram duas finalidades básicas: 1. Servir de campo de estágio supervisionado na formação inicial de professores. 2. Servir de campo de investigação para a pesquisa educacional e a experimentação de novas metodologias pedagógicas.

Apesar da diversidade de origens, de organização administrativa e de projetos pedagógicos distintos. Essas finalidades merecem uma análise para entendermos o sentido e o desenvolvimento que os Colégios de Aplicação tomaram no Brasil.

Primeiro a denominação de ginásios ou colégios. Criados com a denominação de ginásio pelo Decreto nº 9053/46 para atuarem na formação inicial de professores do ensino secundário e oferecendo a população o ensino secundário à época constituído pelo ensino ginásial (atualmente equivalente ao ensino fundamental II – 6º aos 9º anos) e pelo ensino colegial (atualmente equivalente ao ensino médio), assim conforme a oferta do ensino oferecido a denominação. Alguns criados como Ginásio a exemplo do Ginásio de Aplicação de Sergipe e do Rio de Janeiro e outros criados como Colégio como os da Bahia e de Pernambuco.

O segundo ponto, a questão dos CAPs assumirem como finalidade e objetivos o campo de experimentação pedagógica, se o decreto de fundação estabelecia apenas a condição de campo de estágio. A explicação estaria no contexto político polarizado que também se refletia no campo educacional. Os Conservadores, que dominavam o governo, criaram os Colégios de Aplicação como uma política para melhoria da qualidade do ensino secundário voltado para as classes privilegiadas e o único que dava acesso à universidade além de ampliar as vagas disponíveis à população, principalmente aos mais privilegiadas, que naquele contexto histórico buscavam a escola secundária para melhoria da sua condição socioeconômica e pressionavam o governo para obtê-la. Em contraposição, nas Faculdades de Filosofia e Educação lócus de sua origem os CAPs eram pensados a partir das ideias escola novistas disseminada pelos protagonistas do Manifesto de 32, dos Pioneiros da Educação Nova, que influenciados pelas ideias de John Dewey e o seu colégio experimental desenvolvido na Universidade de Chicago.

Essa dicotomia entre lócus de ensino e pesquisa experimental recebeu dos pesquisadores sobre os Colégios de Aplicação uma análise mais aprofundada. Barros (1975) e Kinpara (1997) apresentaram em seus trabalhos uma análise sobre essa dicotomia prática de ensino e experimentação nos CAPs. Kinpara (1997), no seu estudo sobre o papel dos Colégios de Aplicação na formação de professores argumenta que as duas finalidades não são excludentes e compatíveis dentro de um projeto pedagógico, pois são de naturezas distintas, com objetivos diferentes e cuja realização ocorre de maneira diferente. Ao tomar o conceito de Estágio Supervisionado da professora Selma Garrido Pimenta “Por estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho” (PIMENTA, 1994, p.21).

Para Kinpara (1997) o estágio apresenta ao futuro profissional uma amostra da realidade a ser encontrada pelo licenciado no seu futuro profissional. Por outro lado, a Experimentação, como define Zilma Barros.

Decorre da atividade de pesquisa que representa o questionamento de dúvidas, problemas e a busca de soluções através da ampliação do método científico. O seu objetivo é introduzir inovações no processo ensino-aprendizagem, ou mesmo na estrutura organizacional da escola, as quais sejam capazes de promover a melhoria do sistema, a experimentação é, portanto, um meio de chegar-se à inovação. Para ser adotada, a inovação precisa passar por um processo experimental de planejamento, acompanhamento, e avaliação (...) a experimentação é, assim, uma atividade que ocupa primordialmente o docente universitário e que só se concretiza a longo prazo. (BARROS, 1975, p.108).

Na década de 1950, o período de grande expansão das faculdades de filosofia e do número de alunos dos cursos de educação, letras e ciências vinculado a essas faculdades, quando comparado a outros cursos superiores, o que propiciou a criação dos Colégios de Aplicação vinculados a essas faculdades, mas não acompanhou na mesma proporção a demanda exigida (número de colégios, de salas de aula e turmas para atender ao estágio supervisionado). O Decreto nº9053/46 e a Lei nº186/47 não garantiam recursos nos orçamentos das faculdades tanto para manutenção como ampliação dos colégios.

No Quadro 2, a seguir, é mostrado a relação dos Colégios de Aplicação criados nesse período: ano de criação, a faculdade de filosofia e educação ao qual era vinculado, respectiva universidade e a rede ao qual pertencia.

QUADRO 2: Primeiros Colégios de Aplicação no Brasil (1948 – 1961)				
Nº	ANO DE FUNDAÇÃO	COLÉGIO DE APLICAÇÃO - CAP	UNIVERSIDADE VINCULADA:	REDE DE ENSINO
1	1948	CAP da Faculdade Nacional de Filosofia	UFRJ	Federal
2	1949	CAP da Faculdade de Filosofia da UFBA	UFBA	Federal
3	1954	CAP da Faculdade de Filosofia e Educação da UFMG	UFMG	Federal
4	1954	CAP da Faculdade de Filosofia	UFRGS	Federal
5	1956	Escola de Aplicação de 1º e 2º Grau da Faculdade de Filosofia, Letras e Educação	USP	Estadual
6	1957	CAP Fernando Rodrigues Silveira da UERJ	UERJ	Estadual
7	1958	CAP da Faculdade de Filosofia da UFPE	UFPE	Federal
8	1959	CAP da Faculdade de Filosofia da UFS	UFS	Federal
9	1960	CAP Prof. José Aloisio Aragão da Univ. Est. de Londrina	UEL	Estadual
10	1961	CAP da Faculdade de Filosofia da UFSC	UFSC	Federal
Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir de informações site dos CAPs				

2.1.3 Parecer CFE nº 292/1962: a desvinculação pedagógica dos Colégios de Aplicação das Faculdades de Educação

Em 1962, o recém-criado Conselho Federal de Educação²⁰ ao promulgar a resolução nº 292/62²¹ no seu parecer desobrigava as novas faculdades de educação de criarem Colégios de Aplicação, e que a prática de ensino através do estágio supervisionado poderia ser realizada em escolas da comunidade. Esse parecer resultou num crescimento do número de faculdades de educação e cursos de pedagogia principalmente na rede privada de ensino, devido a grande procura de alunos por esses cursos e o baixo custo na sua manutenção, uma vez que não seriam mais necessárias a criação e a manutenção de escolas ou colégios de Aplicação.

O Parecer nº 292/62 na sua exposição de motivos, justificava essa resolução alegando que os Colégios de Aplicação eram um estabelecimento modelo, de montagem evidentemente custosa e difícil, que na realidade esse colégio deixou de surgir na maioria das faculdades de filosofia. E de que naquelas em que foram criados, funcionariam como vitrine pedagógica onde os alunos-mestres passivamente assistem, como espectadores. A comissão responsável, pelo parecer, sugere uma nova redefinição para os Colégios de Aplicação.

²⁰ CFE – Conselho Federal de Educação, criado pela Lei nº 4024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

²¹ Parecer nº 292/62, aprovado em 14/11/1962 elaborado pelos conselheiros Valnir Chagas (relator), Anísio Teixeira e Newton Sucupira., fixava a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura.

Não se põe em dúvida, com isto, a conveniência de que existam colégios-padrão junto as faculdades onde se formam os professores destinados ao ensino de grau médio. O que se discute é a sua característica de órgãos de aplicação; e o que se pretende, pois, é simplesmente redefini-los como **centros de experimentação e, demonstração** (grifo nosso). A pratica de Ensino, esta deve ser feita nas próprias escolas da comunidade, sob forma de estágio supervisionado [...], em que o aluno-mestre será assistido por professores especialmente designados para orientá-lo e, quando, for o caso, levado a frequentes junto ao Colégio de Experimentação e Demonstração. (BRASIL, CFE, Parecer nº292/62).

Barros(1975), ao analisar as consequências do Parecer nº292/62 para os Colégios de Aplicação, mostrou que a difusão dos estágios pelas escolas da comunidade não reativaram os procedimentos experimentais ou de demonstração, porque o parecer não estabeleceu vínculos institucionais entre essas escolas e as faculdades de filosofia, não proporcionou um suporte orçamentário para a manutenção dos “colégios – modelo” e a precariedade do trabalho dos professores responsáveis pela pratica de ensino em acompanhar a dispersão do estágio pelas escolas da comunidade. Ou seja, o estágio passou a ser um mero mecanismo de cumprimento de exigência curricular para obter o diploma.

Analisando quantitativamente os efeitos desse parecer, comparando os quadros com relação a data de fundação e a sua vinculação a rede de ensino, observamos no Quadro 2, referente ao período de 1948 a 1961, quando existiam dez colégios de aplicação, sendo sete federais e três estaduais. Após o parecer, foram criados até 1985²², onze colégios de aplicação sendo nove federais e dois estaduais. Nesses quarenta anos do Decreto-Lei nº 9053/46, foram criados 21 colégios sendo 16 federais, 05 estaduais e apenas um colégio extinto (CAP da UFBA em 1976). No Quadro 3, a seguir, é apresentado os colégios que surgirão após 1962 até 1993²³:

Em 1968, o então governo militar de Costa e Silva empreendeu a chamada reforma universitária alterando a organização e o funcionamento do Ensino Superior, orientadas pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Desse novo contexto surgiu no CFE o Parecer nº252/69, com a regulação para o Curso de Pedagogia unificando o bacharelado e a licenciatura e o surgimento das especializações em Pedagogia entre elas a Administração Escolar, a Inspeção Educacional e a Supervisão Pedagógica. Paralelamente a habilitação para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professor. A disciplina Didática foi incluída como obrigatória no núcleo comum do currículo, além da obrigatoriedade do estágio supervisionado.

²² O ano de referência 1985 é tomado por representar os quarenta anos de existência dos CAPs no Brasil e o ano da redemocratização do Brasil após 21 anos de Ditadura Militar.

²³ O ano de referência 1993 é tomado devido a Conferência Educação para Todos, Elaboração do Plano decenal 1993-2003 e a elaboração do documento “repensando as escolas de aplicação pelo MEC.

Quanto ao ensino primário os professores continuaram sendo formados nas escolas normais. Essas transformações, do início da década de 1970, trouxeram consequências graves aos Colégios de Aplicação. Para Loureiro (2010, p.108) a “nova” LDB 5692/71 substituiu a “ideia de uma escola como campo para o exercício docente pela ideia da formação em serviço”. Pela “nova” LDB 5692/71 apenas o professor do 2º Grau teria a obrigatoriedade do Ensino Superior, enquanto o professor do ensino primário permaneceu no Curso Normal-Habilitação para o Magistério.

Para Barros (1988) “diante da dispersão do estágio pelas escolas da comunidade, o professor de Didática, responsável pela prática docente dos licenciados, sentiu-se descompromissado das responsabilidades do Decreto de criação dos ginásios de aplicação”.

QUADRO: 3 Colégios de Aplicação criados no Brasil (1962 – 1993)				
Nº	ANO DE FUNDAÇÃO	COLÉGIO DE APLICAÇÃO - CAP	UNIVERSIDADE VINCULADA:	REDE DE ENSINO
1	1964	NPI -Nucleo Pedagógico Integrado	UFPA	Federal
2	1965	CAP João XXIII da Faculdade de Filosofia da UFJF	UFJF	Federal
3	1965	COLUNI - Colégio Universitário da UFV	UFV	Federal
4	1966	CAP da Faculdade de Filosofia da UFG	UFG	Federal
5	1968	COLUN - Colégio Universitário da UFMA	UFMA	Federal
6	1969	Centro Integrado de Educação Assis Chateaubriand da Fac. de Educação da Univ. Est. de Feira de Santana.	UEFS	Estadual
7	1974	Centro de Aplicação Pedagógica Escola Oberon Floriano Dittert da Univ. Est. de Maringá.	UEM	Estadual
8	1977	ESEBA - Escola de Educação Básica da UFU	UFU	Federal
9	1979	NEI - Nucleo de Educação da Infância da UFRN	UFRN	Federal
10	1980	Nucleo de Desenvolvimento da Infância da UFSC	UFSC	Federal
11	1981	CAP da UFAC	UFAC	Federal
Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir de informações site dos CAPs				

Observando o Quadro 3 acima, as escolas de aplicação criadas na década de 1970, na rede federal eram creches para atender a comunidade interna de suas universidades caso do NEI-RN e do NDI-SC. O ESEBA-UFU, iniciou suas atividades como creche ligada a rede estadual e que posteriormente foi federalizado. Nenhum Colégio de Aplicação nos moldes do decreto 9053/46 fora criado, a exceção do CAP-AC fundado em 1981.

Na década de 1980, mais precisamente a partir de 1985, com a redemocratização do País, o debate sobre a Democratização do Ensino tomou força e mais uma vez, os colégios de aplicação são discutidos e tomados como escola de elite fora da realidade brasileira. Os Colégios de Aplicação existentes, nesse momento, passavam por condição de penúria e precariedade, pela falta de recursos orçamentários específicos para a sua manutenção física, a falta de uma política de reposição de pessoal docente e de técnico-administrativo, assim como a falta de investimentos na melhoria de seus laboratórios de ensino.

Essa precariedade levou a extinção do Colégio de Aplicação da Universidade Federal da Bahia, o segundo mais antigo do Brasil e o abortamento do surgimento de novos CAPs como o da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, posição defendida por Francalanza (1985) que argumentava que a ideia de criação de um CAP seria inadmissível pois contrariava a questão fundamental que era a da democratização do ensino e não justificada a formação do professor desvinculada da realidade das escolas públicas de 1º e 2º graus das redes estaduais e municipais. Contraria a esse pensamento Barros (1975) já argumentava em defesa dos CAPs que a experimentação era função básica de qualquer Universidade e que o exercício da experimentação requer condições especiais de organização que assegurem a mensuração e o controle do processo, o que seria impossível em escolas das redes oficiais que pertencem a um microsistema não atendendo as condições de uma escola-laboratório.

O próprio Parecer nº292/62, não pedia a extinção dos CAPs apenas redefinia as suas funções para um Colégio de Demonstração ao invés de órgão de Aplicação. Sena (1987) argumentava a favor dos CAPs como escolas laboratório com a finalidade de construir um padrão e testar os modelos teóricos, cujos resultados seriam repassados as redes estaduais para que pudessem proporcionar as condições mínimas de qualidade para as suas escolas.

Kinpara (1997, p.50) sintetiza essas ideias afirmando que “Barros e Sena trabalharam com a possibilidade de o Colégio de Aplicação constituir-se em um elo de ligação entre a Universidade e as Escolas da Comunidade, quer seja, através da experimentação que levem a inovações pedagógicas, quer seja, como Prática de Ensino, ou através da oferta de 1º e 2º graus”. O que se observou foram realidades distintas entre os CAPs existentes.

Entretanto, o que se observou foi o predomínio das atividades de ensino naqueles colégios, desvinculados das faculdades ou centros de educação, e entre aqueles que eram vinculados a centros de educação, se constituíram departamentos independentes e distanciados dos departamentos de educação com pesquisas desvinculadas e com precarização das atividades tanto de ensino quanto da pesquisa.

Outro ponto negativo desse período, que também propiciou a separação e o abismo entre os docentes dos CAPs e os Departamentos ou Centros de Educação foi que nesse período da década de 1980, os docentes passaram a ter carreiras profissionais²⁴ distintas dentro da mesma universidade, mesmo submetidos as mesmas condições de seleção por provas e títulos. Como analisa Loureiro (2010), as décadas de 70 e 80 do século XX, foram para os Colégios de Aplicação de um processo silencioso e dramático de isolamento político e pedagógico.

2.2 Os Colégios de Aplicação e o Plano Decenal 1993-2003

No início dos anos de 1990, o Brasil participou em Jomstien, na Tailândia, da Conferência de Educação para Todos promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Dessa conferência coube ao Brasil e aos países participantes a responsabilidade de assegurar à sua população o direito à educação colaborando com os esforços mundiais na luta pela universalização da educação básica.

Os direitos da Infância preconizados pelas convenções Internacionais das quais o Brasil era signatário somaram-se aos princípios constitucionais da recém-aprovada Constituição Federal de 1988, que resultou na instituição do Pacto pela Infância e na instalação, em abril de 1993, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Na sequência foi realizada em Brasília, de 10 a 14 de maio de 1993, a Semana Nacional de Educação para Todos, onde propostas e estratégias foram apresentadas e debatidas e incluídas ao Plano Decenal e na qual os representantes das três esferas de governo, federal, estadual e municipal firmaram o Compromisso Nacional de Educação para Todos, estabelecendo diretrizes norteadoras das políticas de educação para os próximos anos.

Os compromissos que o governo brasileiro assume, de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo, expressam-se no PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano de 2003, a criança, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea (BRASIL, 1993, p.12).

Em junho de 1993, Ministério da Educação e Desportos – MEC apresentou a sociedade brasileira o Plano Decenal de Educação para Todos, resultado dos esforços da mobilização e participação das esferas públicas de governo, além da iniciativa privada e da sociedade civil organizada, para responder aos desafios e anseios nacionais, assim como aos compromissos

²⁴ Lei nº7596/87 definiu a carreira do professor federal de 1º e 2º grau cuja atividade primordial era o ensino. E a Carreira do Professor Universitário (ou de 3º grau) centrado no tripé ensino, pesquisa e extensão.

internacionais por qualidade, equidade e eficiência na Educação. Nesse mesmo período, é aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pela Presidência da República, a Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente. Essa norma jurídica e as diretrizes internacionais assumidas pelo governo brasileiro quanto a formação educacional e aos cuidados na proteção da criança e do adolescente, estabeleceu para as políticas públicas educacionais e as de assistência social o binômio “Educar e Proteger” que permanece até os dias atuais. O Plano Decenal, conforme definição do próprio MEC “É um conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica” (BRASIL, 1993). Estas diretrizes de política serviram de referência e fundamentação dos processos de detalhamento e operacionalização dos correspondentes planos estaduais e municipais.

Mas de que modo esse plano interferiu na trajetória dos Colégios de Aplicação no interior de suas Universidades ou em relação ao MEC? Antes de analisar as ações do Plano decenal que envolveram os CAPs é importante registrar que a primeira e principal ação estratégica foi a criação do **Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA)** que se constituiu num instrumento para alcançar os objetivos de atenção integral à criança e ao adolescente, compreendendo a defesa da criança e do adolescente, a promoção e defesa da saúde, creche, pré-escola e educação escolar, esporte e lazer, difusão cultural, educação para o trabalho, alimentação e teleeducação, conforme os princípios do binômio Educar e Proteger.

Nesse contexto, em setembro de 1993, o silêncio e o isolamento dos Colégios de Aplicação nas políticas públicas e até mesmo no sistema educacional brasileiro foi rompido, quando o então Ministro da Educação Murilo de Avelar Hingel²⁵ convocou as Escolas de Aplicação **para redefinir o seu papel dentro das universidades** (grifo nosso), para contribuir no plano decenal quanto a formação docente inicial e continuada, no intercâmbio entre as escolas de educação básica e a universidade, mediante as ações e estratégias propostas no Programa de Apoio a Inovações Pedagógicas e Educacionais e no Programa de Integração da Universidade com a Educação Fundamental. A interação entre os CAPs e o MEC deu-se pela realização do seminário intitulado **“Repensando as Escolas de Aplicação”** que contou com a

²⁵ Ministro da Educação, no período de 01 de outubro de 1992 a 01 de novembro de 1995, no Governo do Presidente Itamar Franco. Foi Professor e Diretor da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora e em 1965 Fundador e 1º Diretor do Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF.

participação de 15(quinze) escolas ligadas as universidades federais, 05 escolas ligadas a universidades estaduais e o Colégio Pedro II, conforme Quadro 4 a seguir.

QUADRO 4 - ESCOLAS E COLÉGIOS DE APLICAÇÃO DAS REDES ESTADUAL E FEDERAL DO BRASIL, 1993.

Nº	COLÉGIO DE APLICAÇÃO - CAP	VINCULO ADMINISTRATIVO NA UNIVERSIDADE	REDE DE ENSINO	ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA	ATIVIDADES DE ENSINO
1	CAP Prof. José Aloisio Aragão da Univ. Est. de Londrina	UEL	Estadual	Coordenações	1º e 2º Graus, Ensino Especial
2	Centro Integrado de Educação Assis Chateaubriand da Fac. De Educação da Univ. Est. De Feira de Santana.	Faculdade de Educação	Estadual	Não Informada	1º e 2º Graus
3	Centro de Aplicação Pedagógica Escola Oberon Floriano Dittert da Univ. Est. De Maringá.	Gabinete Reitor	Estadual	Coordenações	1º e 2º Graus
4	Escola de Aplicação de 1º e 2º Grau da Faculdade de Filosofia, Letras e Educação da USP	Faculdade de Educação	Estadual	Coordenações	1º e 2º Graus
5	CAP Fernando Rodrigues Silveira da UERJ	UERJ	Estadual	Departamentos	1º e 2º Graus
6	CAP da UFRJ	Centro de Filosofia e Ciências Humanas	Federal	Coordenações	1º e 2º Graus
7	CP - Centro Pedagógico da UFMG	UFMG	Federal	Setores	1º Grau
8	CAP da UFRGS	Faculdade de Educação	Federal	Coordenações	1º e 2º Graus
9	CAP da UFPE	Centro de Educação	Federal	Disciplinas	1º e 2º Graus
10	CODAP da UFS	Gabinete Reitor	Federal	Coordenações	1º e 2º Graus
11	CAP da UFSC	Centro de Educação	Federal	Disciplinas	1º e 2º Graus
12	CAP João XXIII da UFJF	Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa	Federal	Coordenações Departamentos-disciplinas	1º e 2º Graus
13	COLUNI - Colégio Universitário da UFV	Pró-Reitoria de Graduação	Federal	Disciplinas	2º Grau
14	CEPAE - Centro de Ensino Pesquisa Aplicada à Educação da UFG	Pró-Reitoria de Graduação	Federal	Coordenações	1º e 2º Graus
15	COLUN - Colégio Universitário da UFMA	Pró-Reitoria de Graduação	Federal	Disciplinas	Pré-Escola, 1º e 2º Grau
16	Núcleo Pedagógico Integrado da UFPA	Centro de Educação	Federal	Disciplinas	Pré-Escola, 1º e 2º Grau e Magistério
17	NEI - Nucleo de Educação da Infância da UFRN	Centro de Educação	Federal	Coordenações	Pré- Escola
18	ESEBA - Escola de Educação Básica da UFU	Pró-Reitoria de Ensino Pesquisa e Extensão	Federal	Disciplinas	1º Grau
19	CAP da UFAC	Gabinete Reitor	Federal	Núcleos	1º e 2º Graus
20	Escola de 1º Grau da UFES	Centro Pedagógico	Federal	Disciplinas	1º Grau
21	Colégio Pedro II	MEC	Federal	Departamentos	1º e 2º Graus

FONTE: Quadro elaborado pelo autor baseado no documento REPENSANDO AS ESCOLAS DE APLICAÇÃO-MEC-1993

Além do aspecto político da participação das escolas de aplicação no seminário nacional organizado pelo MEC, para produzir políticas para a formação de professores e para a educação básica no Brasil, depois de trinta e um anos de exclusão no cenário político educacional, desde o Parecer nº292/62. O seminário também produziu um retrato atualizado, para aquele momento, das escolas de aplicação, que sintetizamos no Quadro 4 e um documento norteador das ações e

estratégias a serem implementadas pelo MEC juntamente com as Universidades em relação aos CAPs²⁶ durante a execução do plano decenal 1993-2003 e a visão do MEC sobre essas escolas:

O fortalecimento das Escolas de Aplicação, como um dos locais privilegiados para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, e o preparo organizado e supervisionado de futuros docentes representam um dos aspectos importantes da política de revigoramento das licenciaturas e dos cursos de Pedagogia. O fortalecimento das Escolas de Aplicação, como um dos locais privilegiados para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, e o preparo organizado e supervisionado de futuros docentes representam um dos aspectos importantes da política de revigoramento das licenciaturas e dos cursos de Pedagogia.[...] Nesta perspectiva, as Escolas de Aplicação podem e devem se tornar locais em que se desenvolva uma práxis pedagógica de qualidade que possa ser, em alguma medida, compartilhada, coparticipada com os diferentes níveis e redes de ensino. Tal fato favorecerá, certamente, uma inter-fertilização, com mais oportunidade de promover mudanças na direção de uma nova qualidade para a Educação Básica (MEC, 1993, p.7).

No documento “Repensando as Escolas de Aplicação” fica claro a caracterização das escolas de aplicação como escolas-laboratório, constituindo-se campo de experimentação e pesquisa na área do ensino-aprendizagem, estimulando a melhoria do ensino a partir das experiências e das práticas desenvolvidas no interior da escola e em função das relações que estabeleceriam com a comunidade educacional próxima.

Outro ponto proposto pelo documento a questão das escolas de aplicação como campo de estágio superando a visão das escolas como escola padrão ou escola de demonstração, mas participando do estágio docente como atividade que tem em vista a aprendizagem, pela interação do indivíduo com a realidade e a construção e a reconstrução do conhecimento numa reflexão dialética da sua prática. O estágio docente como processo gerador de aprendizagem e não como a oportunidade de desenvolver habilidades de ensino. A prática de ensino “como uma ação pedagógica articulada, com as Escolas de Aplicação, a Faculdade de Educação, os cursos de licenciatura e as escolas da comunidade, de modo a viabilizar a práxis pedagógica, priorizando a qualidade do ensino e a **educação integral (grifo nosso)**”. (BRASIL, MEC, 1993, p.14).

O Documento elaborado pelo MEC propôs que as Escolas de Aplicação se orientem por princípios comuns, com vistas à sua maior qualificação, enquanto escola pública participante e compromissada com a qualificação de uma rede pública escolar mais ampla. E a necessidade da construção ou ampliação de uma rede de comunicação destinada a troca de informações e experiências entre as instituições. Além de ressaltar a necessidade de uma análise honesta e corajosa da atual ação pedagógica das Escolas de Aplicação e de suas ações nas diversas

²⁶ Ver Anexo C,p.211.

instâncias educacionais de diferentes esferas públicas. Deste modo o documento propôs a inserção das Escolas de Aplicação no Plano Decenal, como um dos agentes nas ações e estratégias específicas dentro dos Programas e das medidas que seriam tomadas pelo MEC e pelas Universidades em relação as suas escolas.

Segundo Kinpara (1997), os CAPS defendiam a promulgação de uma nova LDB/96 prevista pela CF/1988, o estabelecimento do Piso Salarial para a Carreira Docente, criticavam o MEC por omitir na exposição de motivos do plano o processo histórico, econômico, político e social que produziram os problemas educacionais brasileiros. E que a “qualidade de ensino” estava em indissociar o ensino, a pesquisa e a extensão. E nesse sentido, o Plano Decenal de educação para todos teria que contemplar recursos financeiros, equipamentos e recursos humanos para as escolas públicas de 1º e 2º graus. Para Loureiro (2010), um posicionamento curioso e equivocado pois reafirmava a fragmentação entre formação docente e experimentação pedagógica agora justificada pelo princípio da indissociabilidade.

Com o tempo, as finalidades dos colégios de aplicação foram se alterando, acompanhando mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade e, dessa forma, construíram novas concepções sobre ensino-aprendizagem, pautados pela atividade-fim da universidade: a experimentação na perspectiva de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (Conferência Nacional Educação para Todos, 1994, p. 326, apud LOUREIRO, 2010).

Entretanto com a chegada do governo neoliberal do presidente Fernando Henrique Cardoso de 1995 a 2002, o Plano Decenal de Educação para Todos foi posto de lado ou executado conforme os interesses do governo que não eram o da universidade pública de qualidade para todos nem tão pouco de uma educação básica de qualidade para todos. Os Colégios de Aplicação praticamente sumiram da legislação brasileira, tanto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), como nos referenciais para a formação de professores.

Contudo, para os Colégios de Aplicação, as Diretrizes estabelecidas no Plano Decenal e principalmente no documento “Repensando os Colégios de Aplicação”, produzido no Seminário Nacional, que reuniu, pela primeira vez, as vinte escolas de aplicação das redes federal e estadual, relacionadas no Quadro 4,p.41, ficaram como um legado e um indutor dos CAPs a construírem uma identidade, mesmo nas suas diversidades de origens, organizações pedagógicas e administrativas dentro das universidades e a construírem uma mobilização política em defesa das Escolas de Colégios de Aplicação.

2.3 O CONDICAP – Conselho Nacional de Dirigentes dos Colégios de Aplicação

Em setembro de 1995, na cidade do Recife, foi criado o “Conselho de Dirigentes das Escolas Básicas das Instituições Federais de Ensino Superior” (CONDICAP²⁷)- ver Ata de Fundação no Anexo D, p.213, que contou com a participação de quatorze dos dezesseis Colégios de Aplicação: Sergipe (Presidente a Profa. Neuma Ester Araújo Menezes), Rio Grande do Sul (Vice-Presidente a Profa. Nara Brasco Pampanelli), Pernambuco (Secretário Prof. Marco Antônio P. Silva), Acre, Santa Catarina, Maranhão, Espírito Santos, Goiás, Minas Gerais, Pará, Uberlândia, Viçosa e Juiz de Fora. Posteriormente, ingressaram os CAPS do Rio de Janeiro, o de Roraima (criado em 1995), o NDI de Santa Catarina e o CAP da Federal Fluminense criado em 2006.

A criação do CONDICAP pelas escolas da rede federal não significou um rompimento ou um isolamento com os outros colégios das redes estaduais, tanto que uma das ações do CONDICAP foi a promoção e a participação efetiva no SICEA²⁸- Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação do Brasil. Nos objetivos do CONDICAP definidos no Título I, artigos segundo e terceiro do seu estatuto, a defesa dos Colégios de Aplicação e da implementação das diretrizes prevista para os colégios pelo plano decenal:

Art. 2º - São objetivos do CONDICAP:

I - A inserção dos Colégios de Aplicação nas políticas de ensino, pesquisa e extensão das IFES;

II - A integração dos Colégios de Aplicação das IFES, sua valorização e sua defesa;

III - A representação do conjunto de seus filiados, inclusive judicialmente.

Art. 3º - Para atingir seus objetivos, o CONDICAP desenvolverá as seguintes atividades:

I - promoção de estudos e projetos, inclusive de natureza interdisciplinar e interinstitucional, por via de congressos, conferências, seminários, encontros e outros eventos;

II - intercâmbio de informações e experiências com instituições de ensino e pesquisa, entidades culturais, científicas e tecnológicas, nacionais e estrangeiras;

III - articulação com os diversos entes públicos nas esferas federal, estadual e municipal;

IV - assessoramento aos filiados no equacionamento de questões político-administrativas, jurídicas e técnicas, pertinentes a sua problemática interna e ao relacionamento com os poderes públicos. (CONDICAP, 2012)

²⁷ CONDICAP – Conselho de Dirigentes dos Colégios de Aplicação das Instituições de Federais de Ensino Superior. Essa foi a denominação inicial. A reunião de fundação e posse da primeira diretoria ocorreu na sala de reunião do Gabinete do Reitor Éfrem de Aguiar Maranhão da UFPE, presente à reunião e de um representante da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC.

²⁸ SICEA-Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação foi criado em 1987, no Rio de Janeiro pelo CAP-UERJ, eventos locais. Em 2003, o evento se tornou nacional. E a partir daí realizado a cada dois anos em um dos Colégios de Aplicação. Em 2015 foi realizado pelo CAP-UFJF, o primeiro evento Internacional com participação de escolas da Dinamarca, Noruega e Argentina.

Não é objetivo dessa pesquisa discutir ou analisar o papel do CONDICAP, todavia é importante registrar que nos vinte anos de exclusão dos CAPs de qualquer política educacional entre 1993 a 2013, quando foi publicada pelo MEC, a Portaria nº959 de 27 de setembro de 2013, que estabeleceu diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios nas Universidades Federais; foi o CONDICAP que articulou ações políticas pontuais que ajudaram os CAPs a sobreviver nesse período, a exemplo da Matriz de Financiamento CONDICAP, uma complementação financeira aos colégios a partir de uma articulada política junto a Câmara de Deputados Federais que inseriu na lei orçamentária anual uma emenda orçamentaria, cuja divisão do montante era definida pelo número de alunos de cada CAP.

A articulação junto ao MEC e Ministério do Planejamento para reposição das vagas do Quadro Docente, fato isolado, sem uma constituição de uma política efetiva, mas que culminou com a realização dos concursos de 2004, 2006 e 2010, cuja portarias de liberação dos concursos públicos representavam apenas a reposição dos códigos existentes, sem nenhuma perspectiva de expansão do quadro de professores.

Outra ação do CONDICAP foi a articulação conjunta com a ANDIFES e o CONDETUF, junto ao MEC, para uma construção de uma política efetiva manutenção, reestruturação e expansão para os colégios de aplicação e para os colégios técnicos ligados as instituições de ensino superior. Em 2011, um momento crucial da história recente dos Colégios de Aplicação que foi a tentativa de estadualização das escolas de Aplicação e das Escolas Técnicas das instituições federais de ensino superior, mas que a mobilização das escolas e de suas associações representativas como o CONDICAP e o CONDETUF resultou em dezembro de 2012 na realização na ANDIFES de um seminário nacional dos CAPS juntamente com o MEC para discutir o papel dos colégios nas Universidades.

Em julho de 2013, o CONDICAP junto aos membros da Comissão de Educação do Congresso Nacional, realizou uma sessão pública com a presença de representantes do Ministro da Educação e dos representantes das Secretarias de Educação Básica - SEB, da Secretaria de Ensino Técnico - SETEC a da Secretaria de Ensino Superior – SESU do MEC; a presença do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão – MPOG e de todos os Colégios. Em debate a proposta de estadualização dos Colégios de Aplicação e o futuro dessas instituições. O resultado da reunião foi a desistência da proposta de estadualização e a criação de uma comissão formada pelo CONDICAP, MEC, MPOG e da deputada federal Fatima Bezerra representando a Comissão de Educação do congresso nacional. O resultado desse trabalho, foi a publicação da Portaria nº959/2013, de regulamentação dos colégios determinando suas diretrizes gerais de funcionamento e no ano seguinte, a publicação do Banco de Professor Equivalente para os

CAPs, pelo Decreto 8260 de 29 de maio de 2014 estabelecendo uma política de reposição do quadro docente dos CAPs. Atualmente, o CONDICAP mobiliza-se para articular junto a ANDIFES e MEC, uma maior inserção dos Colégios nas políticas de ensino, pesquisa e extensão, principalmente naqueles referentes a formação de professores.

2.4 Colégios de Aplicação das Instituições Federais de Ensino Superior no século XXI

Atualmente existem 17 Colégios de Aplicação pertencentes às instituições de ensino superior da rede federal, cada um deles com características próprias.

Quadro 5 – Colégios de Aplicação: Vínculos Institucional, Administrativo e Níveis de Ensino

Nº	ANO DE FUNDAÇÃO	COLÉGIO DE APLICAÇÃO - CAP	VÍNCULO INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE	ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA	NÍVEIS DE ENSINO
1	1948	CAP da UFRJ	Centro de Filosofia e Ciências Humanas	Coordenações	FUNDAMENTAL MÉDIO
2	1954	CP - Centro Pedagógico da UFMG	UFMG	Setores	FUNDAMENTAL
3	1954	CAP da UFRGS	Faculdade de Educação	Coordenações	FUNDAMENTAL MÉDIO
4	1958	CAP da UFPE	Centro de Educação	Disciplinas	FUNDAMENTAL II MÉDIO
5	1959	CODAP da UFS	Gabinete Reitor	Coordenações	FUNDAMENTAL II MÉDIO
6	1961	CAP da UFSC	Centro de Educação	Disciplinas	FUNDAMENTAL MÉDIO
7	1964	EAP -Escola de Aplicação da UFPA	Centro de Educação	Disciplinas	INFANTIL, FUNDAMENTAL, MÉDIO
8	1965	CAP João XXIII da UFJF	Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa	Coordenações Departamentos-disciplinas	FUNDAMENTAL MÉDIO
9	1965	COLUNI - Colégio Universitário da UFV	Pró- Reitoria de Graduação	Disciplinas	PRÉ-ESCOLA, FUNDAMENTAL, MÉDIO
10	1966	CEPAE - Centro de Ensino Pesquisa Aplicada à Educação da UFG	Pró- Reitoria de Graduação	Coordenações	PRÉ-ESCOLA, FUNDAMENTAL, MÉDIO
11	1968	COLUN - Colégio Universitário da UFMA	Pró-Reitoria de Graduação	Disciplinas	FUNDAMENTAL, MÉDIO e TÉCNICO
12	1977	ESEBA - Escola de Educação Básica da UFU	Pró-Reitoria de Ensino Pesquisa e Extensão	Disciplinas	INFANTIL, FUNDAMENTAL
13	1979	NEI - Nucleo de Educação da Infância da UFRN	Departamento de Educação	Coordenações	INFANTIL, PRÉ-ESCOLA
14	1981	CAP da UFAC	Gabinete Reitor	Núcleos	FUNDAMENTAL MÉDIO
15	1980	NDI - Nucleo de Desenvolvimento da Infância da UFSC	Centro de Educação	Coordenações	INFANTIL, PRÉ-ESCOLA
16	1995	CAP da UFRR	Centro de Educação	Coordenações	INFANTIL, FUNDAMENTAL, MÉDIO
17	2006	COLUNI - Colégio Universitário da UFF	Pró-Reitoria de Graduação	Coordenações	INFANTIL, PRÉ-ESCOLA, FUNDAMENTAL, MÉDIO

FONTE: Quadro elaborado pelo autor, baseado em CONDICAP(2012) e SILVA,BOTLEReCHAGAS(2015)

No Quadro 5 acima, apresenta-se o vínculo institucional de cada colégio no organograma institucional de cada IFES, o ano de fundação, a organização administrativa e os

níveis de ensino que atuam na educação básica. Observa-se que, os CAPs, ocupam lócus distintos no organograma institucional das universidades, 8 deles são ligados aos Centros ou Departamentos de Educação, 6 deles ligados às Pro-Reitorias de Graduação ou Ensino; 2 deles como órgão suplementar do gabinete do Reitor e 1 CAP como unidade isolada. Na organização pedagógica, também observamos diferentes organizações distintas, com regulamentos internos autônomos e projetos de ensino, pesquisa e extensão distintos.

Apesar dessas diferenças, há uma identidade que os une em seus regulamentos ao definirem suas finalidades e objetivos que são: o campo de estágio para a formação de professores e laboratórios para a experimentação pedagógica, que constituem historicamente os dois pilares da unidade entre todos os Colégios de Aplicação.

Em 2014, o CONDICAP apresentou um portfólio sobre as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelos CAPs, mostrado na figura 2. Nele verifica-se que nas atividades de ensino desenvolvidas na educação básica e na educação infantil, os CAPs o seu Corpo Discente é composto por 12168 alunos, sendo 708 alunos na Educação Infantil e 11460 alunos no Ensino Fundamental e Médio.

No campo do Estágio os CAPs atenderam a 3618 estagiários sendo 2923 estagiários obrigatórios e 695 estagiários não obrigatórios²⁹, nas atividades de prática de ensino, campo de observação e coleta de dados para a graduação dos cursos de Licenciatura, Bacharelado e da Pós-Graduação. Os CAPs também atuam na orientação aos graduandos nos Programas Institucionais PIBID, PIBIC e PIBIC/EM.

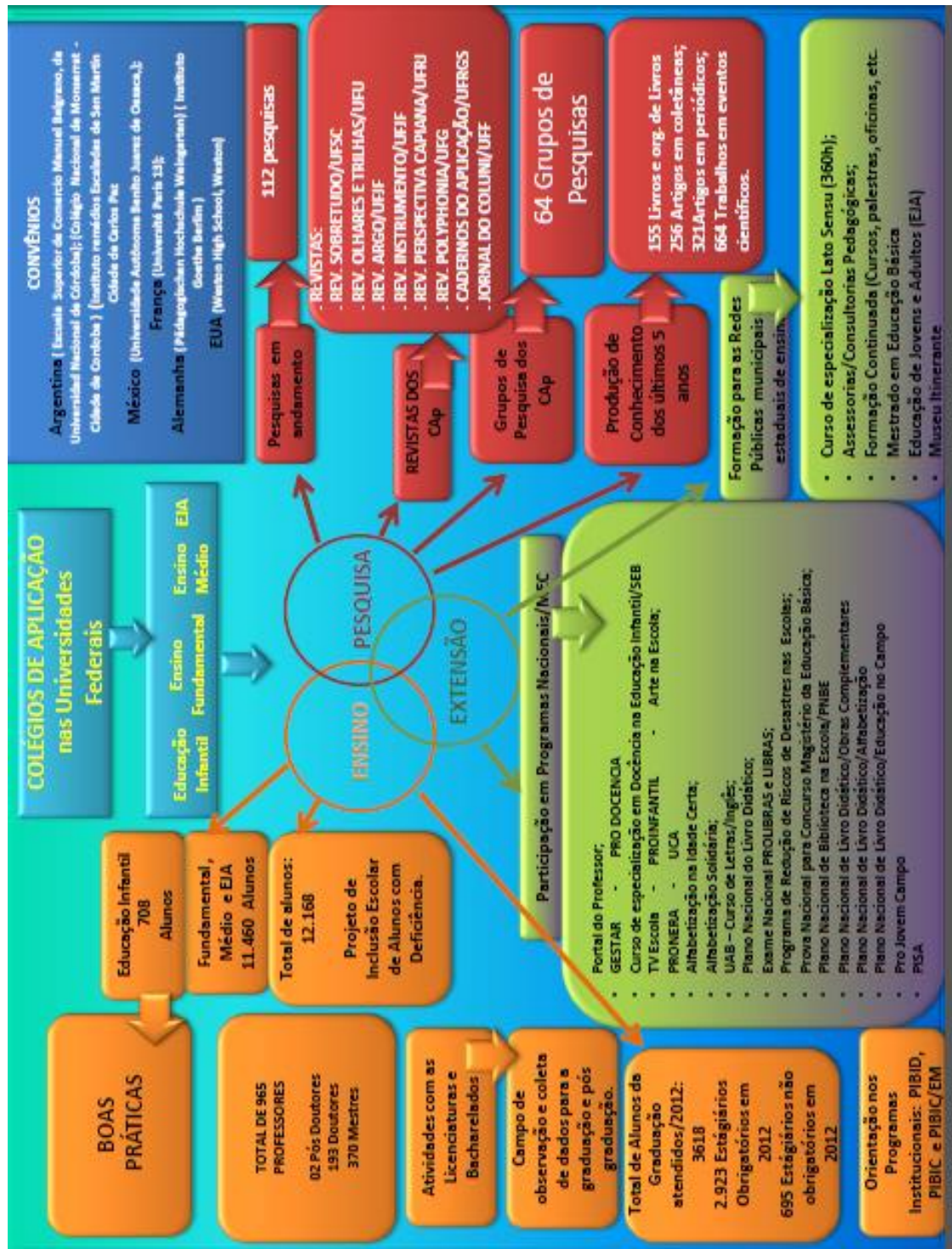
Os Corpos Docentes dos CAPs são constituídos por um total de 965 docentes, sendo 2 Pós-Doutores, 193 Doutores, 370 Mestres e 400 especialistas. Esse corpo docente, desenvolve nas atividades de Pesquisa, 112 pesquisas cadastradas, 64 grupos de pesquisas cadastrados no CNPq e 8 revistas publicadas.

Nas atividades de extensão, produzidas pelos CAPs destacam-se a participação em 17 programas Nacionais/MEC e em Programas de formação nas redes públicas estaduais e municipais. Além de convênios internacionais com escolas da Argentina, México, França, Alemanha e Estados Unidos.

Na subseção seguinte, discutiremos a Portaria nº 959/2013 do MEC que regulamentou as diretrizes de funcionamento dos Colégios de Aplicação da rede federal de ensino.

²⁹ Dados do relatório anual de gestão (2012). O quantitativo de alunos estagiários, que desenvolvem atividades nos colégios, é computado no cálculo da relação Aluno/Professor no banco equivalente dos CAPs.

Figura 2 – Colégios de Aplicação - Portfólio: Ensino, Pesquisa e Extensão



Fonte: CONDICAP - Portfólio apresentado na Comissão de educação do Congresso Nacional. Julho de 2013

2.4.1 A Portaria nº 959/2013 MEC e a regulamentação dos Colégios de Aplicação

Em 27 de setembro de 2013, após dois anos de impasses entre CONDICAP, ANDIFES e MEC, em relação a proposta de estadualização dos CAPs pela SESU/MEC e dois meses após a seção pública na Comissão de Educação do Congresso Nacional, em julho de 2013, o MEC publicou a portaria que estabeleceu as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais.

Segundo essa portaria no Art.1º “Ficam estabelecidas as diretrizes e normas gerais para fins de funcionamento dos Colégios de Aplicação, mantidos e administrados pelas Universidades Federais, e que integram o sistema federal de ensino”. Apesar de parecer obvio, que os CAPs pertençam a rede federal de ensino a luz do inciso I do art.16 da LDB/96, a Portaria é o único documento em que explicitamente o MEC reconhece-os como pertencentes a rede federal.³⁰

No Art. 2º define-se as finalidades para os CAPs, de forma indissociável, as atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente. Esse artigo, reafirma as finalidades históricas dos colégios anteriormente apresentadas e que marcam a sua identidade;

No Art. 3º, a portaria condiciona a criação de novos Colégios de Aplicação e a ampliação de novas modalidades de ensino à aprovação no Conselho Superior da Universidade a que se vincula e em caso de criação de novos Colégios de Aplicação. Se a ampliação de novas modalidades de ensino redundar na necessidade de expansão, fora dos limites normativamente fixados, dos quadros docente e técnico-administrativo da instituição, o processo deverá ser submetido à apreciação da SESU e da SEPTEC, ambas do Ministério da Educação.

A primeira limitação, ao delegar aos conselhos superiores, a instância interna para aprovação de novos colégios, pode ser visto positivamente pois o projeto de criação de um Colégio de Aplicação seria da Universidade e não de um Departamento ou Centro de Educação como historicamente os CAPs foram criados até a década de 1960, muitas vezes sem a devida previsão orçamentaria para criação ou manutenção das unidades. Mas a necessidade de passar pela aprovação do MEC para a criação de novas unidades pode ser vista tanto como medida controle das políticas de expansão das universidades, ou como uma interferência na autonomia universitária? A normatização da disponibilidade de pessoal docente ou técnico-administrativo,

³⁰ Não encontramos no organograma institucional do MEC, nenhuma menção aos CAPS na rede federal de ensino, divulgado em seu portal na internet. Link<: <http://redefederal.mec.gov.br/>> consultado em 24 de outubro de 2015.

só foram definidos oito meses depois, da publicação da portaria, foi publicado o Decreto nº 8260/2014 que instituiu o banco equivalente do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT).

No Art. 4º, são definidas as diretrizes a serem seguidas pelos Colégios de Aplicação, conforme o texto normativo:

- I - oferecimento de igualdade de condições para o acesso e a permanência de alunos na faixa etária do atendimento;
- II - realização de atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro;
- III - integração das atividades letivas como espaços de prática de docência e estágio curricular dos cursos de licenciatura da Universidade; e
- IV - ser o espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade, articulada com a participação institucional no Programa de Incentivo à Docência - PIBID e nos demais programas de apoio à formação de docentes.(BRASIL,2013)

Essas quatro diretrizes foram as primeiras diretrizes gerais determinadas pelo MEC desde o decreto de fundação dos CAPs em 1946, que era destinado as faculdades de filosofia de onde nasceram os colégios. Essas diretrizes já eram cumpridas pelos colégios, previstas nos seus regimentos internos, apesar das diferentes realidades administrativas, dos colégios no interior de suas respectivas Universidades. A última diretriz, quanto ao “espaço preferencial para a pratica de formação de Professores” é ampliado até ao PIBID, que em muitos colégios já era uma realidade como verifica-se na figura 2, p.48.

O Art. 5º, define para os CAPs que sua qualidade e eficiência serão aferidas pelos indicadores oficiais do Ministério da Educação – MEC”. Desde 2007, os CAPs participam das avaliações nacionais da educação básica, como a Prova Brasil e o ENEM, com frequência de seus alunos, superior a 90%, quando esses exames ainda não eram obrigatórios e com resultados de destaque entre as escolas públicas da educação básica. Mas a qualidade da educação básica pode ser medida estritamente por uma prova? E as ações de extensão desenvolvidas pelos CAPs junto as comunidades internas e externas à universidade, assim como as de pesquisa como as do PIBIC/EM que são desenvolvidas pelos alunos sob orientações de seus professores. Como são medidas a qualidade dessas ações? Quais os índices que indicaram a eficiência dos colégios? Será o número de estagiários dos cursos de licenciatura e bacharelado que passam pela escola? Ou o número de publicações de seus professores?

O Art. 6º definiu para fins de funcionamento, os Colégios de Aplicação contarão com recursos orçamentários específicos, calculados por meio da Matriz de Orçamento de Outros Custeios e Capitais (OCC), conforme disposto no art. 4º, do Decreto nº 7.233, de 19 de julho de 2010. Essa dotação orçamentária foi certamente a medida mais importante nesse processo

de regulamentação dos CAPs. O Decreto-Lei nº 9053/46 de criação dos colégios não apresentava nenhuma previsão orçamentaria para criação, manutenção ou até mesmo expansão dos colégios pelas faculdades de filosofia. A obrigação e o ônus eram das faculdades.

A falta de uma fonte orçamentaria de financiamento que representava uma insegurança para a continuidade dos colégios, uma vez que nos momentos de crises financeira os colégios eram sucateados ou ameaçados de extinção, como já mencionamos anteriormente no episódio do Parecer nº 292/62 do CFE, que desobrigou as faculdades de filosofia criarem seus Colégios de Aplicação, com a justificava do relator em seus argumentos que os “Colégios eram caros e para poucos, para uma elite”. Além disso como apontaram Barros (1988) e Francalanza (1997) na década de setenta o Colégio de Aplicação da UFBA foi extinto, e na década de 1980 o projeto de criação de um colégio de aplicação pela UNICAMP foi rejeitado respectivamente onde a questão da falta de recursos orçamentários foi decisiva.

Essa mesma vulnerabilidade se repetiu, como apontou Loureiro (2010), quando da exclusão dos CAPs do Plano de Educação Nacional de 1994 a 2003 apesar das contribuições e participação dos CAPs na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. Assim a institucionalização da chamada Matriz Orçamentaria CONDICAP foi um alento e uma esperança para que tais situações não se repitam. Finalmente, no seu penúltimo artigo são definidas duas metas para os CAPs

Art. 7º As Universidades Federais devem adotar as medidas necessárias para que os Colégios de Aplicação cumpram as seguintes metas:

I - garantia da participação dos estudantes nos sistemas de avaliação da educação básica do Ministério da Educação; e

II - oferta de 100% (cem por cento) das vagas dos Colégios de Aplicação de forma aberta.(BRASIL, 2013).

A primeira, a participação dos alunos no sistema de avaliação da educação promovidas pelo MEC são obrigatórias, entretanto, sem definir um índice objetivo de qualidade.

E como segunda meta, a da democratização do acesso as vagas dos CAPs, dos dezessete colégios, quatorze utilizam o sorteio público de vagas como processo de seleção, um colégio tem processo misto, na série de entrada regular, e dois apenas realizam provas de exame de seleção. Nenhum dos colégios cobra taxa de inscrição nos seus processos seletivos e desenvolvem em seus projetos pedagógicos projetos de inclusão e permanência dos alunos.

2.5 Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe.

2.5.1 Breve Percorso Histórico

O Ginásio de Aplicação – G.A., da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, fundado em 30 de junho de 1959³¹, pelo Pe. Luciano Cabral Duarte, iniciou suas atividades de ensino em 03 de março de 1960, com o ciclo ginásial funcionando provisoriamente no recém-inaugurado prédio da faculdade católica à rua de Campos, nº 200, no bairro São José na cidade de Aracaju, Sergipe. No final do ano de 1965, ampliou suas atividades de ensino para o colegial, transformando-se em Colégio de Aplicação³².

Em 1967, com a criação da Universidade Federal de Sergipe³³, a faculdade católica de filosofia e o seu Colégio de Aplicação, foram incorporados a nova universidade. O Colégio passou a subunidade da faculdade de Filosofia e Educação com o desmembramento da antiga Faculdade de Filosofia. Inicialmente o Colégio desenvolvia as atividades de ensino, organizado em turno único (tarde) com turma única por série do ensino secundário (ginásio e colegial).

Em 1975, com a aprovação de um novo regimento (Resolução nº 15/1975/CONSU/UFS) foi aprovada a duplicação gradativa de todas as turmas/série; que se iniciou em 1976 e completou-se em 1982, um ano após a mudança de sede para o prédio da didática III na Cidade Universitária Jose Aloisio de Campos.

Em 1981, a Universidade Federal de Sergipe inaugurou a Cidade Universitária Professor José Aloisio de Campos no município de São Cristóvão, a Faculdade de Educação e o Colégio de Aplicação também o foram transferidos. O Colégio passou a funcionar provisoriamente no andar superior do prédio da Didática III. Além do ensino regular de 1º e 2º Graus, o Colégio passou a ofertar a habilitação técnica de nível médio em Química e em Saúde. Ainda nesse período, uma importante mudança institucional no âmbito da organização administrativa da universidade, reflexo das transformações que passavam os Colégios de Aplicação do Brasil. O CODAP passou a órgão suplementar da Reitoria, ficando apenas um vínculo formal com o Centro de Educação e Ciências, apesar de reafirmar as finalidades históricas de ensino, campo de estágio e campo de experimentação pedagógica.

³¹ MORAIS, Giselda (2008, p128) “O G.A. oficialmente fundado em 30 de junho de 1959, foi autorizado em 28 de agosto do mesmo ano, pelo ato número 34 da Diretoria do Ensino Secundário de Sergipe, começando a funcionar no ano letivo de 1960”.

³² Idem: “ Em 30 de dezembro de 1965, o ato nº2 da Inspetoria Seccional do Ensino Secundário de Aracaju autorizou a extensão do ensino para o 2ºCiclo, sendo implantado o curso colegial, mudando a denominação do G.A. para C.A. (Colégio de Aplicação) ”.

³³ DECRETO-LEI nº269, de 28 de fevereiro de 1967. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Sergipe. Artigo 19.

Art.1º - O Colégio de aplicação da Universidade Federal de Sergipe, fundado como Ginásio em 30 de junho de 1959, é mantido pela Fundação Universidade Federal de Sergipe como órgão suplementar vinculado diretamente à Reitoria, em estreita articulação com o Centro de educação e Ciências Humanas e Departamentos, tendo por objetivos precípuos o ensino de 1º e 2º Graus, e ser campo de experimentação pedagógica, de pesquisa e de estágios para a Universidade Federal de Sergipe, nos termos da legislação em vigor. (BRASIL, UFS,1981)

Por esse regimento, a organização administrativa do colégio era composta pela Direção, Serviço de Orientação Educacional, Serviço de Supervisão Escolar, Secretaria, Conselhos Técnico e de Professores. Os Professores distribuídos, em quatro áreas de conhecimento: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Ciências e Matemática e a área de Profissionalização (Resolução nº 01/art.13/1981/CONSU/UFS).

Analizando o regimento constata-se que havia a proposta de ampliação das atividades de ensino para o 1º Grau, de 1ª a 4ª série. O ingresso dos alunos seria por sorteio público para o ensino de 1º grau e de exame de seleção para o 2º grau, a partir de um sistema de cotas para preenchimento das vagas entre filho de professores e funcionários da universidade (50% - cinquenta por cento) das vagas e a outra metade “preferencialmente para as comunidades mais próximas do Campus” (Resolução nº01/art.42/1981/CONSU/UFS), proposta que apesar de aprovada nos conselhos superiores da universidade, nunca fora efetivada pela falta de recursos financeiros ou prioridade. Como afirmamos anteriormente esse período da década de 1970 e 1980 foram de isolamento dos Colégios de Aplicação como política pública de qualidade do ensino para a formação de professores. Registre-se que apesar do período ainda de exceção democrática vivida no País o regimento do Colégio previa a existência de um Centro Cívico (idem, art.74) e da Associação de Pais e Mestres (idem, art.71 a art.73).

Em setembro de 1992, o Colégio de Aplicação desvincula-se definitivamente do Centro de Educação e Ciências Humanas e passa pedagogicamente a ser vinculado a Pró - Reitoria de Graduação, vínculo que mantém até os dias atuais (Resolução nº11/1992/CONEPE/UFS). Nas considerações da resolução que justificavam a medida apontavam a maior necessidade de integração do CODAP com os demais segmentos da universidade, a importância do colégio como campo de estágio, além de ser a vinculação uma realidade em outras instituições, como observado no Quadro 5, p.46.

No art.2º da resolução supracitada, afirma que o objetivo dessa vinculação seria o de proporcionar “um maior envolvimento com os Centros Acadêmicos no sentido de que o Colégio de Aplicação atinja os seus objetivos, no que tange ao ensino, pesquisa e extensão” e a incorporação no sistema acadêmico da UFS o ensino de 1º e 2º Graus, enquanto “atividade-

fim”. Dimensionamento que Barros (1988) era contrária entendendo os CAPs como uma instituição-meio e não em instituição-fim, uma vez que as atividades de ensino que desenvolviam mediante processos pedagógicos tornavam-se objeto da educação.

Apenas em 1994, o CODAP adquiriu sua sede própria na cidade universitária, O prédio construído em frente a Prefeitura do Campus, continha setor administrativo, duas alas de ensino contendo salas de aula e laboratórios de ensino, um setor com três salas para professores agrupados nas áreas de ensino, uma cantina, uma área para atividade de creche, quadra de esportes e um prédio-anexo para o ensino fundamental menor que deveria ser implantado, já previsto no regimento escolar de 1981, além do segundo prédio-anexo onde funcionaria a Biblioteca Comunitária, que atenderia aos alunos e professores do colégio e a comunidade circunvizinha ao Campus Universitário.

Nesse período entre 1993 e 1994, momento em que o MEC realizou o seminário nacional que reuniu pela primeira vez as escolas de aplicação, das redes federal e estadual ligadas as universidades brasileiras e da elaboração do documento “Repensando as Escolas de Aplicação” já discutido anteriormente que previa para ações e estratégias para reestruturação dos CAPs e de sua inserção efetiva nas políticas públicas de formação docente prevista no Plano Decenal de Educação para Todos. Entretanto, no âmbito nacional com o início dos Governos FHC (1995-2002), as universidades públicas foram isoladas e os Colégios de Aplicação sumiram das políticas educacionais e das legislações educacionais como apontou Loureiro (2010).

No âmbito interno da Universidade Federal de Sergipe, apesar da elaboração pela comunidade interna do CODAP do seu Plano Político Pedagógico (P.P.P), que previa a expansão das atividades de ensino da pré-escola até o 2º Grau a partir de 1996, em função de ter as instalações físicas pronta, uma vez que o projeto arquitetônico elaborado em 1991, já previa essa expansão em função do regimento interno de 1981 (Resolução nº01/1981/CONSU/UFS) e da incorporação ao quadro docente de Pedagogas necessárias e suficiente para essa expansão, o P.P.P. concluído em 1995 foi encaminhado ao CONEPE/UFS que somente em setembro 1996, o aprovou com restrições, rejeitando a proposta de expansão do Colégio para a pré-escola e o ensino fundamental menor (1ª a 4ª série). (Resolução nº 10/1996/CONEPE/UFS). A partir dessa decisão o **“CODAP teve subtraído do seu espaço físico”** (grifo nosso), o prédio da biblioteca comunitária- prédio-anexo II que foi cedido ao Museu do Homem Sergipano, o prédio Anexo I onde funcionaria ensino fundamental menor foi cedido a CCV- Comissão do Concurso Vestibular, que funciona até os dias de hoje. A Ala C onde funcionaria a pré-escola passou a funcionar a BICOM – Biblioteca Comunitária.

Reafirmando o que disse Loureiro (2010) sobre esse período, os CAPs passaram por um hiato dentro das universidades e apagados de qualquer política pública educacional.

Em 2005, o CODAP se mantém como órgão suplementar da reitoria ligado ao gabinete do Reitor (Resolução nº 01/2005/CONSU/UFS/art.147) e nesse mesmo ano passa a ter representação nos Conselhos Superiores da UFS – CONSU (02 representantes: direção e representante docente) e no CONEPE (02 representantes: direção e representante docente).

Em 2008, o CODAP dentro das políticas afirmativas, implantadas na Universidade Federal de Sergipe, aprovou um novo regimento escolar alterando o processo de acesso à escola. O processo de exame de seleção para sorteio pública de vagas, tanto para as 60 vagas para a série inicial do ensino fundamental – 6ºano do Ensino Fundamental. Assim como para as vagas remanescentes de qualquer série do ensino fundamental ou do ensino médio a partir de três ou mais vagas por turma. Conforme o seu regimento interno (Resolução nº 31/art.68/2008/CONSU/UFS).

2.5.2 Os Codapianos

Em 2015, quando a pesquisa quando iniciamos o levantamento de dados da pesquisa, o CODAP tinha efetivo discente de 442 alunos, sendo 245 alunos no ensino fundamental do 6º ao 9º Anos, com duas turmas em cada série; e 177 alunos no ensino médio, também com duas turmas em cada uma das três séries. (CODAP, 2014).

O Corpo Docente (CODAP,2015) era constituído por 42 professores, sendo 35 professores efetivos³⁴ e 7 professores substitutos. Desses Professores 12 são doutores, 15 são mestres e 8 são especialistas; distribuídos em três áreas do conhecimento. Ciências Humanas e suas Tecnologias - CHT, Linguagens e Códigos e suas Tecnologias - LCT e Matemática, Ciências e suas Tecnologias - MCT.

O Setor Técnico-Pedagógico composto de Supervisão Escolar e Orientação Pedagógica era constituído de 2 Técnicos Educacionais de nível superior, 1 Psicóloga e 1 Pedagoga.

O corpo administrativo é constituído da Direção Escolar: Diretor e Vice-Diretor, eleitos diretamente pela comunidade escolar. Secretaria: 1 Secretario Escolar e 5 técnicos administrativos, 1 Servidor administrador do prédio escolar, 2 porteiros e 4 serventes do serviço geral. O colégio conta no seu quadro de servidores, com 4 servidores administrativos terceirizados e 14 bolsistas estudantes dos cursos de graduação da UFS.

³⁴ Quadro de Professores: 34 Professores Efetivos em regime de Dedicção Exclusivo e 01 Professor Efetivo em regime de 40 horas.

Na Tabela 1³⁵ a seguir, apresenta-se a distribuição dos professores nas áreas e suas titulações acadêmicas.

Tabela 1: Docentes por Áreas e Titulação do CODAP-2015

Áreas	Especialistas	Mestres	Doutores	Total
CHT	1	1	6	8
LCT	5	9	1	15
MCT	2	5	5	12
Total	8	15	12	35

Fonte: Pesquisa do Autor com base nos dados da secretaria do CODAP.

A estrutura física o prédio do CODAP é composto pelo Setor Administrativo e 3 Alas Pedagógicas e uma quadra coberta poliesportiva. No setor administrativo contém 10 salas, 1 sala arquivo e 1 Anfiteatro. Na Ala A, 8 salas de aula, 1 laboratório de Ciências Naturais e 1 laboratório de Informática. Na Ala B 4 salas de aula, 1 laboratório de Artes, 1 laboratório de Biologia, 1 laboratório de Línguas Estrangeiras, e 1 sala do Projeto UCA. Na Ala C, um espaço de recreação e 1 Biblioteca Comunitária. Entre as Alas A e B tem o espaço da Cantina e convivência a sala da supervisão escolar e as salas das três coordenações de área.

Nas seções finais deste trabalho ao avaliar os indicadores do CODAP será apresentado um quadro mais atualizado possível da realidade de sua comunidade escolar.

2.5.3 Finalidade e Objetivos do CODAP

Nessa secção são apresentadas as finalidades e objetivos do CODAP a partir das resoluções dos conselhos superiores da UFS que o normatizam. O regimento interno e o projeto político pedagógico. Atualmente pelo regimento em vigor (Resolução nº31/2008/CONSU/UFS/art.4ª) as finalidades do colégio são:

Art. 4º O CODAP tem por finalidade:

- I. desenvolver práticas pedagógicas e produzir conhecimento em função de uma melhor qualidade de ensino;
- II. oferecer capacitação para técnicos e corpo docente da própria instituição de forma continuada, extensiva à comunidade em geral;
- III. servir de campo de observação, pesquisa, experimentação, demonstração, desenvolvimento e aplicação de métodos e técnicas de ensino, de acordo com o Decreto Lei 269/67;
- IV. proporcionar a prática de ensino aos alunos dos cursos de licenciatura e estágios supervisionados aos alunos dos demais cursos de graduação da Universidade Federal de Sergipe e de outras IES, possibilitando uma

³⁵ Excluímos desse quadro os sete (7) professores substitutos, que atuavam naquele período no CODAP.

abordagem educacional inovadora, direcionada para o desenvolvimento de alunos e professores;

V. oferecer um laboratório de recursos humanos propício para uma variedade de pesquisas que possam ser realizadas por professores do ensino fundamental e médio, professores universitários, estagiários e outros;

VI. possibilitar um ambiente adequado para a criação, implementação e avaliação de novos currículos e estratégias de ensino visando o aperfeiçoamento da educação básica nos níveis fundamental do 6º ao 9º ano e médio, estendendo-os à comunidade;

VII. formar cidadãos livres, conscientes e responsáveis;

VIII. instrumentalizar o educando para uma atuação crítica e produtiva no processo de transformação e construção consciente de uma sociedade justa, humanitária e igualitária,e,

IX. atuar na formação e desenvolvimento psicológico, sociocultural e afetivo do aluno, proporcionando-lhe conhecimentos e habilidades que lhe permitam prosseguir seus estudos. (UFS, CONSU,2008, p.02)

No próprio regimento apontam-se as estratégias para atingir a essas finalidades:

Art. 5º Para atingir suas finalidades, o CODAP deverá:

I. ministrar a educação básica nos níveis fundamental do 6º ao 9º ano e médio;

II. articular-se com a Pró-Reitoria de Graduação, partilhando o seu fazer pedagógico para o desenvolvimento de suas atividades;

III. articular-se com os Centros, Departamentos Acadêmicos e demais setores da UFS, e,

IV. desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão comprometidos com a melhoria da qualidade do ensino e da formação de profissionais da educação básica. . (UFS, CONSU,2008, p.02)

É consenso que o sucesso de uma política pública para melhoria da qualidade da educação como a Educação Integral prevista no PNE/2014, passa também , pela formação inicial e continuada de professores numa perspectiva além da escola de turno (MOLL,2012),coincidentemente a trajetória dos Colégios de Aplicação como laboratório de experimentação pedagógica e formação de professores., apresenta-se como locus de produzir experiências e avaliações que contribuiriam para o aprimoramento e desenvolvimento da política pública de educação em tempo integral. O CODAP que tem como uma de suas estratégias, a de “desenvolver projetos de ensino e pesquisa comprometidos com a melhoria da qualidade do ensino e formação de profissionais da educação básica”. Mas do que se trata a Educação “em tempo” Integral? É o próximo tema a ser discutido na próxima seção.

3 CONCEPÇÕES E POLÍTICAS EM PROL DA EDUCAÇÃO EM TEMPO

INTEGRAL NO BRASIL

Nesta seção a educação integral no Brasil é apresentada e analisada através das suas experiências históricas ocorridas desde o século passado e suas contribuições para a atual proposta de educação em tempo integral prevista como estratégia do atual Plano Nacional de Educação para atingir as suas metas e diretrizes.

Inicialmente é apresentado um quadro sobre as carências e deficiências da educação básica no Brasil, que vão além do território escolar. Em seguida são apresentadas as experiências brasileiras de escolas de tempo integral, na tentativa de solucionar essas deficiências e carências: os seus acertos, erros, resistências e legados para o momento atual. Apresenta-se os conceitos de educação integral e as concepções que têm norteado as políticas de ampliação da jornada escolar para o tempo integral. Essa dualidade entre escola integral e escola em tempo integral é discutida na legislação brasileira atual, desde a CF/1988 até o recente Plano Nacional de Educação (BRASIL, PNE, 2014) que iluminará os caminhos da educação brasileira nessa década. Finaliza-se esta seção, analisando a principal política indutora do governo federal, para estados e municípios, na implementação da educação ou escola de tempo integral, que foi o Programa Mais Educação.

Mas o que seria então a Educação Integral? No Brasil há muitas ideias e visões controversas sobre o tema, como observa Carvalho (2006), ao questionar de que maneira estaríamos compreendendo a educação integral, a mesma afirma que:

Alguns pensam educação integral como escola de tempo integral. Outros pensam como conquista de qualidade social da educação. Outros, como proteção e desenvolvimento integral. Alguns a reivindicam a partir das agruras do baixo desempenho escolar de nossos alunos e apostam que mais tempo de escola aumenta a aprendizagem [...]. Alguns outros a vêem como complemento socioeducativo à escola, pela inserção de outros projetos, advindos da política de assistência social, cultura, esporte (CARVALHO, 2006, p.7).

A resposta apresentada mostra que há uma confusão conceitual sobre a educação integral, tomando-a como ampliação do tempo escolar ou como estratégia de ampliação da jornada escolar para uma possível melhoria do ensino. A resposta também nos mostra a visão da ampliação do tempo escolar como uma medida que vai além da melhoria do ensino, que vai além das questões sociais como também econômicas.

3.1 As Questões Sociais e Educacionais que não se resolvem

Até o início do século XXI, questões básicas da Educação e outras questões sociais não tinham sido resolvidas ou encontrado políticas sociais eficientes para resolvê-las, apesar de conhecidas as suas causas e de serem apresentadas diversas propostas de sua equação desde o Manifesto dos Pioneiros, em 1932, até mesmo nos dias atuais como mostram Carvalho (2006), Leclerc (2012a) e Moll (2012,2014). Para Carvalho (2006), ao defender a Educação Integral na política social, argumenta que mesmo com as previsões legais na legislação educacional e nos planos educacionais, o Brasil até a virada do novo século, conseguiu apenas a quase universalização do ensino fundamental, mas que, não conseguiu a permanência e os resultados na aprendizagem esperados.

- No início do século XXI, o Brasil ainda apresentava 9% de analfabetos absolutos, 31,3% de pessoas que pouco utilizam a leitura e a escrita em sua vida diária e apenas 26,2% atingem níveis mais elevados nessas habilidades, usando de forma eficiente. Mais de 80% dos alunos que frequentaram a 4ª série (atual 5ºano) do ensino fundamental não se apropriaram das habilidades esperadas para essa etapa escolar (SAEB, 2001).
- De cada cem crianças matriculadas na primeira série do ensino fundamental, apenas 54 concluem a 8ª série (atual 9º ano). Entre jovens de 15 a 17 anos, apenas 44% cursam o ensino médio. Na zona rural, este índice cai para 22%.
- Que 50 milhões de brasileiros estavam na rede de ensino básico e que possuíamos apenas 2,5 milhões de professores, com baixos salários, tendo de trabalhar em mais de uma escola e sem uma boa política de formação de professores.
- As escolas públicas mantêm enormes deficiências (40% delas não possuem energia elétrica); faltam materiais didáticos; faltam bibliotecas; a maioria não possui computadores e menos ainda, acesso à Internet. Para dar conta do número de alunos, nossas escolas funcionam no geral com três e mesmo quatro turnos. (CARVALHO, 2006, p.7,8)

Os números apresentados acima mostram a necessidade de um esforço conjunto da sociedade e do estado para solucionar a questão da permanência e da qualidade da educação. Essa solução não se restringe apenas ao espaço formal da escola ou a seus elementos e sujeitos tradicionais. A solução passa também pela solução de outras mazelas sociais. Para Moll (2012) o direito a educação de qualidade é fundamental para a ampliação e garantia dos demais direitos humanos e sociais, e condição para a própria democracia.

As desigualdades sociais no Brasil que estão relacionadas tanto a má distribuição de renda quanto a privação de liberdade pela ausência do estado quanto a saúde, a cultura, o esporte e outras formas de lazer, sendo a escola, quando existe, a única representação do Estado nas comunidades de maior carência social e econômica. Assim na agenda das políticas sociais e econômicas para os setores sociais mais carentes, ainda sejam necessárias políticas

redistributivas de combate à pobreza e a exclusão social e cultural. Contudo como aponta Guará (2006), os programas e benefícios sociais como a merenda escolar, o “Bolsa-família”, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, entre outros, já associados à educação, podem oferecer condições para que as crianças frequentem e permaneçam na escola, embora sejam insuficientes para assegurar resultados em aprendizagem.

Essas políticas sociais devem ser somadas a outras políticas públicas, como a cultura, a assistência social, o esporte e o meio ambiente, como afirma Carvalho (2006), que invadem o campo das ações/programas socioeducativo objetivando proporcionar às crianças e adolescentes brasileiros a ampliação do universo cultural, aprendizados de iniciação tecnológica e inclusão digital, aprendizados no campo esportivo, consciência e trato ambiental.

3.2 A Educação Integral como o Caminho: Experiências Históricas no Brasil

Nesse contexto de questões educacionais, sociais e econômicas não resolvidas, a educação integral no Brasil ressurgiu como expectativa de ampliação do tempo de estudo, via sistema público de ensino, como estratégia de convocação de muitos espaços de aprendizagem, como possibilidade de alargamento da participação de diferentes políticas sociais e da sociedade organizada no processo educativo e, como alternativa importante para a melhoria dos índices educacionais do País (Cavalieri, 2002a), assim como, o eixo articulador das políticas sociais para a proteção e o desenvolvimento da criança e do adolescente.

Ressurgidas na década de 1980 no Brasil, experiências isoladas de Educação em tempo Integral promovidas por instituições públicas, por movimentos sociais, organizações não governamentais ou instituições da iniciativa privada tinham o desejo de uma boa educação para as crianças e os jovens, consideradas na perspectiva mais ampla, da ampliação do tempo de estudo, como prevista nas leis educacionais, via sistema público de ensino, como estratégia de ampliação dos espaços de aprendizagem e como possibilidade da participação de diferentes políticas sociais e da sociedade organizada.

No Brasil, diversas experiências educacionais foram desenvolvidas no Brasil desde a década de trinta do século XX na perspectiva da formação integral do aluno, inspiradas nos ideais escolanovistas na tentativa de transformar a realidade brasileira. As reformas de instrução públicas no antigo Distrito Federal-RJ dirigidas por Anísio Teixeira em 1932, a Criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em 1950, as Escolas Parque de Brasília em 1960 com Darcy Ribeiro, os CIEPS no Rio de Janeiro nas décadas de 1980 e 1990 com o mesmo Darcy Ribeiro nos governos Brizola, os CAICS em 1990 com Murilo Hingel, os CEIS em 1990 na cidade de Curitiba e recentemente os CEUS em 2000, no município de São Paulo. Foram

experiências como afirma Mathias (2006) uma tentativa de uma escola pública de qualidade e comprometida com as transformações sociais do País. Essas experiências tinham diferentes concepções, mas com o ponto em comum, a da ampliação das tarefas e responsabilidades das escolas públicas, bem como a maior integração da escola com as famílias e as comunidades (CAVALLIERI, 2002a).

3.2.1 Reforma de Instrução Pública do Distrito Federal - Rio de Janeiro - 1932

Para Nunes (2000), Chaves (2002), Coelho (2009), Cavalieri (2010), e Moll (2014), a reforma de Instrução Pública do Distrito Federal (RJ) no período de 1932 a 1935, promovida por Anísio Teixeira foi a primeira grande experiência de uma política pública de reforma educacional com a perspectiva de educação integral ao ampliar a função da escola, conferindo-lhe um papel cultural e social de maior destaque na sociedade.

A escola pública das três primeiras décadas do século XX, principalmente a escola primária que era a única obrigatória, organizara-se segundo variados níveis de ensino, a partir da classificação homogênea dos alunos e que se diferenciavam entre si em função do nível de conhecimento de cada uma das séries. E que se impunha como poder regenerador da sociedade, que tinha a função de moralizar, civilizar e consolidar a ordem social, conforme os princípios republicanos da época. Para Anísio Teixeira, a ação da escola, por esses três ensinamentos, não deveria se restringir a sua sede, mas que deveria se irradiar até a sociedade, concorrendo para a expansão e a promoção de uma cultura social e artística (CHAVES, 2002).

A reforma educacional de educação integral proposta, por Anísio Teixeira, tinha de vencer vários desafios enraizados na então escola brasileira, resumidos assim:

- a. conciliar a organização homogeneizada das classes com as particularidades e individualidades dos alunos; b. fazer com que as crianças se familiarizem com os aspectos tanto da ciência quanto da democracia, a partir de sua participação em inúmeras atividades escolares; c. criar uma nova maneira tanto de ensinar quanto de aprender, a fim de que a educação deixe de ter como objetivo a simples assimilação da matéria, de transformar as escolas em verdadeiras “casas de educação”, que teriam como função incutir em seus alunos os elementos básicos da cultura nacional, que estava sendo gestada naquele momento. (CHAVES, 2002, p.47).

Referenciada nos princípios da Escola Nova, nas ideias da escola progressiva formulada por Dewey e Kilpatrick, a reforma na instrução pública do antigo Distrito Federal foi sendo delineada por transformações administrativas e pedagógicas nas escolas, que de um amontoado de unidades isoladas, passaram a compor um sistema de escolas, que se constituíram num sistema de ensino do primário até a Universidade. Para auxiliar na organização dessa rede de

ensino foram criadas superintendências e divisões de ensino com o objetivo de inserir tanto o professor como a escola no sistema educacional.

Entre todas essas reformulações destaca-se a criação das divisões de prédios e aparelhamentos escolares e das bibliotecas e cinema educativo e do instituto de pesquisas, demonstrando forte preocupação com as instituições escolares, com a área cultural como um todo e com o estudo e pesquisa de novos métodos de ensino, já que o instituto de pesquisa passa a funcionar uma divisão de programas e atividades extraclasse, que se propõe a pensar, planejar e modificar o ensino a partir do exercício diário da classe. Ainda cabe ressaltar a implantação das superintendências de educação física, recreação e jogos, de ensino e desenho e artes aplicadas, de educação musical e artística, indicando a constituição de serviços especializados que teriam como função o enriquecimento do próprio ensino. [...] e a reformulação feita no instituto de educação, uma vez que todas as inovações dependiam em muito da formação dos professores, cuja responsabilidade era justamente do instituto. (CHAVES, 2002, p.48).

Essa reforma administrativa na gestão educacional e na gestão escolar proporcionou a equalização entre o número de escolas e o número de alunos, bem como o mapeamento das escolas e das matrículas dos alunos, que contribuiu para a construção de novos prédios escolares e redefiniram no espaço urbano da cidade, o conceito de escola, trazendo para dentro do espaço escolar, as manifestações culturais da comunidade escolar (NUNES, 2000).

Do ponto de vista pedagógico, a implementação da educação integral por Anísio Teixeira proporcionou as escolas do antigo Distrito Federal (RJ) novos métodos de ensino, com novas formas de aprendizagem, que no processo de desenvolvimento da proposta pedagógica de Educação Integral não se caracterizou por uma ruptura abrupta do modelo em vigor. Ela foi se misturando a outras práticas escolares já existentes, que foram se amoldando as novas exigências pedagógicas.

A criação de cinco Escolas Laboratório, local onde seriam experimentadas ou ensaiadas as inovações pedagógicas, pelas crianças e pelos professores, em condições favoráveis de serem testadas. Essas atividades deveriam ter como centro os alunos e os seus interesses, ao invés da rigidez curricular e da fragmentação das matérias e de seus conteúdos. A separação entre a sala de aula e a vida cotidiana do aluno daria lugar a um processo ensino-aprendizagem que partiria de um problema a ser investigado. A aprendizagem deixaria de ser memorização e passaria a significar um novo modo de agir e da modificação do comportamento e do pensamento do aluno. Aprender era para Anísio Teixeira “um processo ativo de reagir a certas coisas, selecionar as reações apropriadas e fixa-las depois em nosso organismo”.

Dessas escolas laboratórios três delas – México, Estados Unidos e Argentina – tinham a jornada escolar organizadas no sistema Platoon, que estabelecia um rodizio de horários que previa não só o aumento das matérias, como também a reorganização do horário escolar

baseado em dois ou três pelotões de alunos com a implementação de um novo projeto político pedagógico que propiciavam a prática de atividades esportivas, culturais e sociais, como festas do livro, visitas ao teatro municipal para assistir a concertos musicais, formação de clubes de saúde, jornais de alunos, grêmios literários, cantos corais e cooperativas agrícolas. Essas ações tinham o objetivo de ampliar o raio de ação da escola e transformar o aluno em um pequeno cidadão.

A experiência de educação integral de Anísio Teixeira no antigo Distrito Federal foi interrompida abruptamente com a sua destituição do cargo de diretor da Instrução Pública, devido a Intervenção Federal promovida pelo Governo Vargas e o seu exílio forçado na Argentina e posterior clandestinidade no interior do estado da Bahia (NUNES, 2000).

3.2.2 O Centro Educacional Carneiro Ribeiro - Escola Parque da Bahia

Na década de 1950, Anísio Teixeira, retorna ao governo da Bahia como Secretário de Educação e Saúde no Governo de Octávio Mangabeira, onde criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), o primeiro centro de educação popular, com o apoio do governo federal através do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, vinculado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). O CECR era parte de um Programa de Governo da Bahia para as áreas mais pobres e carentes da cidade de Salvador, daí a sua localização no bairro da Liberdade, à época, a região mais pobre da capital baiana. O programa inicialmente previa a construção de 9 centros educacionais, todos em áreas carentes, mas, apenas um se concretizou. O CECR foi referência para o surgimento de outros projetos de educação popular na década de 1960 e para a organização do Sistema Escolar de Brasília, inaugurada em 1960, assim como a proposta do plano diretor de educação do governo federal para todo o País naquele período.

O CECR era constituído por uma Escola-Parque e por quatro Escolas-Classe (escola convencional) com o objetivo de ser uma escola modelo e referência na formação de professores para a recuperação da escola primária baiana, dando-lhes condições para a melhoria da qualidade do ensino, ampliando o tempo de permanência da criança na escola, substituindo a escola de turno por uma escola de tempo integral, associada a pedagogia ativa. Para Nunes (2009) a proposta era fazer predominar o diálogo e o uso da razão, que a preocupação maior não era propriamente com os conteúdos científicos, mas o modo pelo qual eles são criados:

O funcionamento das escolas-classe foi apoiado na experiência da Escola de Aplicação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, vinculado ao Inep, e que funcionou de 1956 a 1962. As classes reuniam alunos por faixa etária e não por testes de inteligência. Essa organização ia na contramão das classes homogêneas que persistiam na escola brasileira. Instituiu-se a permanência da criança na escola por sete anos, abolindo-se a repetência

escolar. Nesse sentido, o professor das escolas-classe contava o tempo todo com o apoio de um Setor de Currículo e Supervisão, para trabalhar as dificuldades de aprendizagem das crianças e suas próprias dificuldades didáticas. (NUNES, 2009, p.126).

O CECR apresentou uma dinâmica na distribuição espacial e temporal das escolas constituintes. Em um turno as crianças estudavam na escola-classe no contra turno eram deslocadas para a escola-parque e vice-versa. A proposta pedagógica era expandir as tarefas escolares, não com o objetivo de complementar ou suprir as carências culturais, mas a de proporcionar experiências que levassem a criança a uma relação de conhecimento necessário de um cotidiano que estava em transformação o que colocava a escola em um desafio paradoxal, “seria possível organizar a educação antes da mudança da estrutura social ou simultaneamente a esse processo” (TEIXEIRA, 2007).

O CECR ocupava uma área de 42292m², com a escola parque e as quatro escolas-classe que abrigavam 4000 alunos, com 1000 alunos por escola, sendo 500 alunos por turno. O turno escolar era de 4 horas, num total de 8 horas. Administrativamente, o centro educacional, apresentava uma direção geral, uma direção e vice direção em cada escola-classe, setor de supervisão escolar, funcionários, serventes e profissionais especializados numa razão de um profissional para cada 20 alunos.

As Escolas-Classe eram compostas por 12 salas de aula, áreas cobertas, gabinetes médico e odontológico, instalações administrativas, jardins, hortas e áreas livres. Nelas os alunos permaneciam por quatro horas aprendendo Linguagem, Aritmética Ciências e Estudos Sociais.

A Escola-Parque era composta de 7 pavilhões, que abrigava a administração geral do centro educacional: a direção geral, o setor de currículos, a supervisão e orientação educacional, a assistência médica-odontológica e o setor de alimentação dos alunos. Nas atividades desenvolvidas, os alunos eram agrupados pela idade e pelas suas preferências, em turmas de 20 a 30 no máximo, pelos diversos setores, todos em funcionamento, para realizar inúmeras atividades: a) artes aplicadas (desenho, modelagem e cerâmica, escultura em madeira, cartonagem e encadernação, metal, couro, alfaiataria, bordados, bijuterias, tapeçaria, confecção de brinquedos flexíveis, tecelagem, cestaria, flores) no Setor de Trabalho; b) jogos, recreação e ginástica no Setor de Educação Física e Recreação; c) grêmio, jornal, rádio escola, banco e loja no Setor Socializante e d) música instrumental, canto, dança e teatro no Setor Artístico; leitura, estudo e pesquisas no setor de Extensão Cultural e Biblioteca. (EBOLI, 1983)

Nunes (2009), mostra que na experiência de educação integral do CECR a integração entre a Escola-Parque e a Escolas-Classe era controlada através de três classes consideradas experimentais ou integradas:

Havia três classes consideradas experimentais ou integradas que, em cada uma das escolas-classe, lideravam o entrosamento destas com a escola-parque. Nessas classes experimentais não havia um programa único e o ensino era diversificado, em grupos, organizados por centros de interesse ou unidades de trabalho. Os alunos eram encarregados de organizar inúmeras atividades: correios, clubes, biblioteca, banco, lojas, rádio escola, etc.[...] Pesquisas e excursões incentivavam a investigação dos aspectos estudados. Além dessas, outras atividades extraclasse chegaram a ser desenvolvidas, como o escotismo, as campanhas para a melhoria do aprendizado (NUNES,2009, p.126).

Essa organização da escola integral possibilitava aos alunos vivenciarem na comunidade escolar, as experiências futuras da vida cotidiana da cidade em seus diferentes papéis: a do estudante na escola-classe, a do trabalhador nas oficinas das atividades industriais, a do cidadão nas atividades sociais e a do artista no teatro. Essas experiências inovadoras marcantes como ação pedagógica, fizeram da Escola-Parque referência, a ponto de o Centro Educacional ser reconhecido e chamado pela população e pela comunidade escolar de “Escola Parque da Bahia”.

O projeto inicial nunca foi concluído e alguns anos após a saída de Anísio Teixeira do governo baiano, o CECR foi relegado a um segundo plano. Apesar disto, a experiência de educação integral da “Escola Parque”, foi inspiradora do Sistema Escolar de Brasília - nova capital do País, inaugurada no início da década de 1960. Esse sistema implementado na capital federal por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, para ser referência ao restante do País, mas que foram desprezadas com a ruptura política produzida pelo golpe militar militares de 1964. Todavia com a redemocratização do País nas décadas de 1980 e 1990, a experiência da educação integral promovida pela “Escola Parque” foi inspiradora dos CIEPS no Rio de Janeiro e dos CAICS espalhados pelo Brasil respectivamente.

3.2.3 O Centro Integrado de Educação Pública – CIEP

Na década de 1980, surgiu no Estado do Rio de Janeiro como Programa de Governo, o Programa Especial de Educação – PEE³⁶, implementado no Governo de Leonel Brizola (1983 -1986) que resultou na construção de 506 CIEPS – Centros Integrados de Educação Pública,

³⁶ O Programa Especial de Educação foi realizado em três edições. O 1ºPEE no Governo Leonel Brizola de 1983 a 1986. O 2º PEE no Governo Leonel Brizola de 1991 a 1994. E o 3º PEE no Governo Anthony Garotinho de 1999 a 2002. Os dois primeiros de maneira extraordinária através da Secretaria de Educação Especial que funcionava a parte da estrutura administrativa do Governo. A 3ª edição do programa fazia parte da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

com o objetivo da implementação da jornada ampliada de educação em tempo integral, proposta por Darcy Ribeiro com a finalidade de acolher a criança e o jovem durante todo o dia, ofertando-lhes alimentação, higiene pessoal, assistência médico-odontológica, lazer, esporte e cultura. O CIEP era o modelo para atingir a meta de uma Escola Pública de Qualidade Educacional e Social.

Os CIEPs, tal como projetados por Darcy Ribeiro, são unidades escolares onde os alunos permanecem das 8 da manhã às 5 da tarde. Cada CIEP possui três blocos. No bloco principal ficam as salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório e um grande pátio coberto. No segundo bloco fica o ginásio com vestiário e quadra polivalente (pode ser utilizada também para apresentações teatrais, shows, etc.). No terceiro bloco fica a biblioteca e sobre ela as moradias para alunos residentes. Ainda segundo o projeto original, os CIEPS contariam com professores de educação física, artes, estudo dirigido, teleducação e animadores culturais. (CAVALIERI, 2000, p.5)

Os CIEPS foram um conjunto de escolas públicas de tempo integral, com a concepção pedagógica e administrativa independentes da rede pública estadual, com finalidade de promover um salto na qualidade na educação do Estado do Rio de Janeiro (CAVALIERI, 2002b). A proposta pedagógica dos CIEPS se dava em torno da articulação educação, saúde e cultura. A escola era pensada como um centro de dinamização cultural promovendo o diálogo dos conhecimentos dos alunos e da comunidade que seria sistematizado através das atividades pedagógicas escolares (CASTRO e FARIA, 2002). Nesse sentido, a linguagem oral era valorizada como condição para aquisição da leitura e da escrita, vistas como atos construídos socialmente. Assim, a sala de aula é entendida como espaço de diálogo e o grupo social como indispensável para constituição da linguagem (MAURÍCIO, 2009).

O projeto criado e coordenado por Darcy Ribeiro com forte influência da obra teórica e prática de Anísio Teixeira, principalmente nas experiências da escola parque da Bahia e do sistema escolar de Brasília. A concepção de educação integral, a preocupação com a relação da escola com as famílias e a comunidade, o entendimento da cultura como aspecto indissociável da educação escolar, eram pontos centrais da proposta dos CIEPS, presentes nas propostas dessas escolas experimentais:

Na experiência baiana, o ideário escolanovista aparece claramente na inexistência de um programa único a determinar promoções e reprovações, no estudo dirigido, na busca da autonomia de aprendizagem, no “centro de interesse”, na seleção de conteúdos que tenham significado para a vida do aluno, na substituição das aulas teóricas pela prática de atividades em grupo e pesquisa, nas excursões. Os CIEPS, construídos 35 anos depois, incorporam também diversos aspectos do ideário escolanovista, ainda que estes apareçam de forma mais diluída e misturados a outros tipos de pensamento que floresceram no Brasil nesse espaço de tempo que separa as duas experiências. (CAVALIERE, 2000, p. 5-6)

Outro ponto de ligação entre os CIEPS e as experiências de Anísio Teixeira foram além da inexistência do currículo único para as escolas, a utilização dos CIEPS como laboratório para formação de professores por meio da criação de programa de bolsas³⁷, para professores recém-formados atuarem nos projetos das escolas.

Administrativamente, a implementação do programa PEE ocorreu de forma descontínua conforme a alternância política no governo. Inicialmente no 1º PEE foram construídos cerca de 200 CIEPS: 182 CIEPS de ensino fundamental menor (de 1ª a 4ª série) e 18 CIEPS de ensino fundamental maior (5ª a 8ª série). O Programa Especial de Educação funcionava como um programa paralelo, a parte da administração regular da secretaria de educação, o que dificultou a continuidade do projeto no governo seguinte, até pela identificação do programa como projeto político partidário do PDT - os CIEPS apelidados de Brizolões - além do fato de que o programa efetivamente inaugurar as escolas no final do penúltimo ano do governo Brizola (1985).

Em 1991 com o início do 2º Governo Brizola, inicia-se também o 2º PEE, sob a mesma coordenação de Darcy Ribeiro e com o mesmo erro de avaliação, ao manter o programa paralelo a estrutura administrativa da Secretaria de Educação do Estado (CAVALIERI, 2002b), como também a manutenção da meta quantitativa de pelo menos um CIEP em cada município o que terminou comprometendo a eficiência do programa pela dispersão dos recursos financeiros e técnicos, provocando o enfraquecimento político do projeto junto a comunidade escolar e a população, principalmente dos profissionais da educação que não participavam do programa e se sentiam desprestigiados e desvalorizados. Esse paralelismo, produziu descontentamentos entre os professores que tinham jornadas diferenciadas e salários diferenciados entre os servidores efetivos e contratados para atividades culturais e administrativas nos CIEPS. Nesta segunda etapa, foram construídos ou reformados um total de 400 CIEPS. Esse hiperdimensionamento, impediu que se consolidasse a criação de um padrão nas duas fases de implementação causado pela dificuldade na orientação e supervisão pedagógica e administrativa em todas as escolas de tempo integral.

Ao final desses dois programas especiais duas realidades bem diferentes se firmaram nos CIEPS. A realidade das escolas incorporadas a rede estadual. Com o duplo desmonte, muitas das escolas de tempo integral da rede estadual, especialmente as da região do Grande-Rio, tornaram-se “escolas abandonadas” confusas, problemáticas, rejeitadas pelo próprio sistema, sem projeto e sem condições de administrar sequer seu espaço. Foram assim estigmatizadas como escolas para crianças sem cuidados familiares, semi-marginalizadas. Situadas em regiões abandonadas pelo poder público, subsumiram à ineficiência geral do sistema escolar estadual e às condições de

³⁷³⁷ Durante o 2º PEE foi criado um programa de bolsas que chegou a atender 6426 professores bolsistas que atuavam nas escolas de tempo integral (RIBEIRO, 1995).

miséria local. Nesses casos, pensando-se na ideia de “criação de padrão” o efeito obtido foi exatamente o contrário do que se esperava. (CAVALIERI, 2000, p.8)

Em 1999, com o retorno do PDT ao governo do Estado do Rio de Janeiro, mais uma vez o projeto do CIEPS foi o principal programa educacional para a rede pública estadual. A diferença para os dois programas iniciais foi que nesse último, o programa fazia parte da estrutura formal da secretaria de educação favorecendo a viabilização das condições para o funcionamento das escolas de tempo integral se desenvolvessem. A articulação entre a Secretaria de Estado de Educação e o Conselho Estadual de Educação, que pela primeira vez se envolveu na tarefa de construir a proposta pedagógica dos CIEPS, entendendo-os como polos irradiadores de educação e cultura para toda a rede escolar, pública e privada (CASTRO e FARIA, 2009), nessa articulação foram criados o Fórum de Pais e Professores, projeto desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação com reuniões semanais no Conselho Estadual de Educação para discutir a construção coletiva das escolas.

Outra ação foi a nomeação do Grupo Operativo de Revitalização dos CIEPS, estabelecendo metas anuais: 79 escolas em 1999, 89 escolas em 2000 e 190 escolas até o ano de 2002. Além das reformas físicas dos prédios, instalações e equipamentos, reativando os gabinetes médicos-odontológicos e os abrigos para alunos-residentes, foram recompostos os quadros de professores, servidores, animadores culturais e de pessoal de apoio. Para resolver a questão da lotação do pessoal especializado, para desenvolver as atividades dos CIEPS, foi criado o Programa Nova Escola que instituiu novo regime de trabalho através da Gratificação de Lotação Prioritária (GLP), permitindo que os professores dedicassem a uma única escola, com carga horária de 40 horas semanais divididas nas atividades de sala de aula e das oficinas complementares. A adesão da quase totalidade (99,3%) dos professores ao programa permitiu as escolas organizarem seus próprios projetos políticos pedagógicos, a organização das Associações de Apoio ao Educando formada pelos pais e professores, responsáveis pela aquisição e distribuição da merenda escolar e a manutenção das escolas. “A partir da elaboração do seu plano político-pedagógico, cada escola desenvolve capacidade de gestão, familiarizando-se com as dificuldades administrativas de estabelecer prioridades e cronogramas, traçar metas e avaliar os resultados, estabelecendo com o nível central um diálogo responsável. ” (CASTRO e FARIA, 2002, p.88). A articulação gerencial de todo o programa passou a ser realizada pela implementação do Sistema Integrado de Educação Básica (SIEB), da Secretaria de Estado da Educação na expectativa de suprir as dificuldades de integração com os municípios que foi um grande obstáculo nas etapas anteriores (1º e 2º PEE).

Para Mauricio (2009), ao analisar os vinte anos da experiência dos CIEPS, que a implantação de uma escola pública de tempo integral baseada no conceito do que a Educação Integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, seriam necessários quatro condicionantes. A primeira, a escola deve ser um lugar onde a criança ou o adolescente goste de estar; em segundo que a Escola seja um laboratório de soluções: para isso o horário integral tem de ser para o aluno e para o professor; em terceiro que a Escola Pública de horário integral tem de ter como pressuposto a Aprendizagem e não a Reprovação; e em quarto que a Escola Pública de horário integral seja, necessariamente, uma política de estado, implementada pelos órgãos estatais, diretamente, e com parcerias com instituições da sociedade civil. O mais importante de tudo, o CIEP colocou a discussão sobre a ESCOLA de QUALIDADE de tempo integral nas ruas, nos debates e estudos sobre a educação e nos programas políticos – partidários brasileiros.

Os projetos das Escolas Parque da Bahia e de Brasília assim como os CIEPS do Rio de Janeiro, apesar das diferenças, seja pelas concepções político-ideológicas dos seus formuladores, seja pelas circunstâncias em que foram produzidos, eles apresentavam duas características que os aproximavam:

1) a crença no caráter libertador da educação e na necessidade de união das vontades para colaborarem no processo de conscientização e organização popular; 2) a convicção da necessidade de se criarem grupos e instituições educativas, de difundir a ciência nas classes populares e de cortar os vínculos tradicionais do povo, representados pela família, localidade, religião, hierarquia, tradição. A defesa de uma educação popular filia-se a uma prestigiada tradição das pedagogias ativas com o objetivo de fazer predominar o diálogo e o uso da razão e em que a preocupação maior não é propriamente com os conteúdos científicos, mas com o modo pelo qual eles são criados. (NUNES, 2009, p.122).

3.2.4 O Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA

Na Década de 1990, o Governo Brasileiro através do MEC lançou o PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – o primeiro programa de governo, de âmbito federal que atendia a criança e ao adolescente (até o ensino fundamental) em “atenção integral”. O Programa era uma consequência da agenda internacional na qual o Governo Brasileiro tinha assumido ao participar como país em desenvolvimento das Conferências Internacionais “Educação para Todos³⁸” promovidas pela UNESCO com o

³⁸ As conferências internacionais “Educação para Todos realizadas pela UNESCO em Jomstien, na Tailândia, em 1990 e em Nova Délhi, Índia, 1993 com a participação dos nove países em desenvolvimento mais populosos do mundo. - Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Essas conferências retomaram os princípios e estratégias já contidas na “Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o

objetivo de buscar meios comuns de solucionar seus graves problemas educacionais, e em particular da infância e do adolescente. Além de efetivar as ideias da Convenção das Nações Unidas de 1989 sobre os Direitos da Criança³⁹, internamente, a agenda brasileira das políticas educacionais e sociais para a criança e ao adolescente a partir dos preceitos legais instituídos na CF/1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente conjugavam os mesmos princípios da atenção integral a criança e ao adolescente.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

[...]

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente (**e ao jovem**⁴⁰), com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º O Estado promoverá **programas de assistência integral** à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos: (BRASIL, CF, 1988, grifo nosso).

Apesar do texto constitucional, garantir direitos sociais e assistência integral, os indicadores sociais no Brasil demonstravam uma situação indesejável. Em 1990, os dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD/IBGE) mostravam que o país apresentava uma população de 60 milhões de crianças e adolescentes na faixa etária de zero a dezessete anos, dos quais 15 milhões encontravam-se na faixa de indigência. E que só na zona rural Nordeste concentravam-se um terço de todas as crianças e adolescentes que viviam em extrema pobreza. Essa situação de miserabilidade e desigualdade produzia nessas crianças e adolescente o trabalho infantil com mais de quarenta horas semanais com baixos salários e sem garantias trabalhistas, e consequentemente ao abandono da escola ou a ciclos contínuos de abandono e retorno que levavam a reprovação e a evasão escolar. Associada a uma jornada escolar que já era mínima resultando na oneração dos custos escolares e a redução da eficácia nas metas educacionais que se esperava.

Desenvolvimento da Criança” e seu plano de ação resultado do “Encontro Mundial de Cúpula pela Criança” realizada em 1990, na sede da ONU em Nova Iorque. (Hingel, 2000, p.77).

³⁹ A Convenção de Direitos da Criança estabeleceu os seguintes postulados: a) o direito da criança a cuidados especiais, não apenas após, como também antes do seu nascimento, em razão de sua imaturidade física e mental; b) a proteção e assistência à família, enquanto ambiente natural e fundamental para o crescimento e bem-estar da criança; c) o direito da criança a crescer no ambiente familiar, necessário ao pleno e harmonioso desenvolvimento de suas possibilidades; e d) a proteção especial, em todos os países, às crianças que vivem sob condições particularmente difíceis. (Idem).

⁴⁰ O termo grifado foi inserido ao texto constitucional na Emenda Constitucional nº65 de 2010.

Dentro desse contexto, e como resposta aos compromissos assumidos internacionalmente, o governo federal criou, em 1991, o Projeto Minha Gente⁴¹, com o objetivo de desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social e dinamizar as políticas sociais básicas de atendimento à criança e ao adolescente. Segundo Sobrinho e Parente (1995) o Projeto concebido originariamente pela Legião Brasileira de Assistência, com coordenação a cargo do Ministério da Criança e, posteriormente, da Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República, tinha como meta definido a construção de 5000 CIACs — Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente, para atender a aproximadamente 6 milhões de crianças, sendo 3,7 milhões em escolas de primeiro grau e 2,3 milhões em creches e pré-escolas. O modelo proposto teve as seguintes características: atendimento social integrado em um mesmo local; atendimento em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada; e, como característica principal, a implantação de unidades físicas (os CIACs). Este centro previa o atendimento em creche pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva.

Em setembro de 1992, com o impedimento e a substituição do Presidente da República Fernando Collor de Melo e a posse do então vice-presidente, o Presidente Itamar Franco (1992 – 1994) ocorreram algumas transformações administrativas como a extinção da Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República e a transferência do projeto para o Ministério da Educação e do Desporto que criou a secretaria de Projetos Educacionais Especiais para coordená-lo. O projeto sofreu modificações nas suas concepções e na sua denominação passando se chamar de Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.

O PRONAICA então instituído pela Lei nº8642 de 31 de março de 1993, com a finalidade de integrar e articular ações de apoio à criança e ao adolescente. Foram definidas para o programa, oito áreas prioritárias de atuação: a) mobilização para a participação comunitária; b) atenção integral à criança de 0 a 6 anos; c) o ensino fundamental; d) atenção ao adolescente e educação para o trabalho; e) proteção à saúde e segurança à criança e ao adolescente; f) assistência a crianças portadoras de deficiência; h) cultura, desporto e lazer para crianças e adolescentes; e i) formação de profissionais especializados em atenção integral a crianças e adolescentes. Essas ações prioritárias seriam desenvolvidas de acordo com as necessidades locais e com a adoção de mecanismos e estratégias de integração de serviços e experiências locais já existentes com a adaptação e melhoria de equipamentos sociais já

⁴¹ O Programa minha Gente era um programa de governo da área de assistência social do Governo do Presidente Fernando Collor de Melo (1990 a 1992).

existentes e quando necessário a construção de novas unidades de serviço. Para isso o Programa foi subdividido em subprogramas que integravam ações de natureza finalística e instrumental. Os Subprogramas de natureza finalística eram: a) Proteção Especial à Criança e à Família, b) Promoção da Saúde da Criança e do Adolescente, c) Educação Infantil (creche e pré-escola), d) Educação Escolar, e) Esportes, f) Cultura, g) Educação para o Trabalho, e h) Alimentação. Os subprogramas de natureza instrumental, que perpassam todos os demais programas, eram: a) Suporte Tecnológico, b) Gestão, e c) Mobilização.

A implementação do PRONAICA coordenada pelo Ministro da Educação e do Desporto, com a integração dos demais órgãos setoriais envolvidos em ações de promoção e proteção dos direitos da criança e do adolescente, cabendo a esfera federal de governo a formulação de normas gerais e apoio técnico e financeiro. Aos Estados e Municípios a execução das ações junto a população. Os governos estaduais eram responsáveis pelos recursos humanos necessários ao funcionamento — dirigentes e docentes — e compartilhando com os municípios as despesas de operação e manutenção dos CAICs. Os municípios eram responsáveis pela aquisição do terreno e a manutenção dos CAICs, com o uso de recursos próprios ou do apoio financeiro estadual, de organismos privados e da comunidade local. A viabilidade financeira do programa se deu pela transferência da programação orçamentária e financeira estabelecida para o Projeto Minha Gente e ações inerentes à sua operacionalização foram transferidas para a Secretaria de Projetos Educacionais Especiais, visando a execução do PRONAICA e com a convalidação dos atos orçamentários e dos referentes aos Planos Plurianuais de Investimentos relativos ao Projeto Minha Gente praticados nos exercícios de 1991 e 1992.

Centrado na doutrina da Atenção Integral, o programa tomava como estratégia quatro linhas mestras de ação: A primeira o envolvimento da família e da comunidade no atendimento das necessidades básicas da criança; a segunda, a responsabilidade conjunta da família, da sociedade e do estado na promoção do desenvolvimento infantil e juvenil; a terceira a integração dos vários serviços públicos como saúde, ensino, esporte, cultura, preparação para o trabalho e alimentação; e na quarta a garantia do acesso continuado a esses serviços. Segundo a SEPESPE/MEC a articulação dessas estratégias e ações eram realizadas nos CAICS: prédios que foram construídos ou adaptados para essa finalidade nos locais onde sua presença fosse necessária.

A ênfase conferida pelo MEC à pedagogia da atenção integral e às formas de desenvolvê-la refletiu-se na alteração do nome dado às unidades de serviços especialmente construídas ou adaptadas para esse fim. Na denominação adotada pelo Projeto Minha Gente (CIAC), destacava-se a característica arquitetônica do centro integrado. Com o nome Centro de Atenção Integral à

Criança — CAIC, a tônica desloca-se para o atendimento integral, que “requer a adoção de pedagogia própria independente do espaço físico a ser utilizado” (SOBRINHO e PARENTE, 1995, p.7).

Os CAICs foram concebidos para atender ao público infantil e juvenil e suas famílias, com um projeto pedagógico abrangente, que articulava ações de saúde, higiene, alimentação, cultura e lazer, entre outras, às atividades especificamente escolares, com a finalidade de educar e proteger com o intuito de prepara-los para o convívio social. Cada unidade dos CAICS funcionava como um núcleo de referência educativa dotada de autonomia para propor soluções pedagógicas próprias e auto - renováveis. Segundo Hingel (2002), os CAICS deveriam se transformar em centros de excelência em educação popular, privilegiando uma visão educacional aberta e plural, sensível às diversidades culturais regionais e locais.

O funcionamento integral de um CAIC, padrão AA12⁴² (12 SALAS DE AULA) eram necessárias 160 pessoas, entre profissionais de diferentes áreas de formação e níveis de qualificação. A construção de cada CAIC custava, em média, ao governo federal, US\$ 2 milhões, sem incluir o custo do terreno, que é de responsabilidade da prefeitura, e cujo tamanho padrão é de 16 mil m². O custo para equipar uma unidade ficava na faixa de US\$ 200 mil, totalizando um custo de dois milhões e duzentos mil dólares.

Através do PRONAICA, o Ministério da Educação e do Desporto propunha atender, até o ano 2003 (Plano Decenal de Educação para Todos, 1993), a 1,2 milhão de crianças e adolescentes, das áreas urbanas periféricas, em programas de atenção integral, em trabalho conjunto com as secretarias estaduais e municipais de Educação. Dos 5000 CAICs previstos para serem implantados nos 600 maiores aglomerados urbanos da meta prevista inicial, o MEC ao assumir a coordenação do programa assumiu como meta de curto prazo, para o período 1993/1994, a construção de 423 CAICs em diversas regiões do país, todavia só conseguiu construir 359 CAICs em diferentes estágios de implantação. A capacidade de atendimento de cada CAIC em construção nesta etapa do programa era de 864 alunos em dois turnos no primeiro grau, 234 alunos em dois turnos na pré-escola e 30 crianças na creche em tempo integral, totalizando 1.128 pessoas atendidas. Se todas as 423 unidades fossem concluídas e entregues em pleno funcionamento atenderiam cerca de 477 mil alunos.

Apesar de implementado em várias regiões do País como um Programa Educacional que envolvia as questões Educacionais e Sociais, o PRONAICA e a proposta dos CAICS – Centros de Atendimento Integral à Criança – sucumbiu ao termino do governo que o criou, assim como

⁴² Padrão AA12 corresponde à especificação argamassa armada com 12 salas de aula. (MEC/Sepespe, maio 1994).

todas as experiências anteriores de uma educação pública de educação em tempo integral. Em diferentes épocas ou governos, o descompromisso era o mesmo, assim como as justificativas para o seu abandono.

3.3 A Educação Integral na Legislação Brasileira

A Educação Integral constitui-se um ideal presente historicamente em diversos períodos da Educação Brasileira. Esse ideal também está presente na legislação educacional brasileira desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até a recente promulgação da Lei nº13005 de 25 de junho de 2014 – Plano Nacional de Educação, PNE (2014).

Na Constituição Federal, CF/88, há uma declaração implícita sobre a educação integral, através dos seus princípios filosóficos como no artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, CF, 1988, grifo nosso).

Um outro princípio presente nos artigos constitucionais 206 e 227, o da proteção integral, do cuidado com a criança e com o adolescente manifestada através da permanência na escola pela ampliação da jornada escolar conforme a doutrina educar e proteger:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e **permanência na escola**;

[...]

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º **O Estado promoverá programas de assistência integral** à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos. (idem, grifo nosso).

No estatuto da Criança e Adolescente (Lei nº9089/1990) promulgada dois anos após a constituição federal reafirmou os princípios constitucionais de proteção integral e da educação integral, conforme se apreende nos artigos 3º e 4º e no capítulo IV desse estatuto sobre os direitos ligados à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos

referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. (BRASIL, ECA, 1990)

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9394/96) nos artigos 34 e 87 há definição da jornada escolar de turno com a perspectiva de sua ampliação progressiva no ensino fundamental. (Art.34 e art.87):

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

[...]

§2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

[...]

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

[...]

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, LDB,1996)

A LDB/96 ao se referir a jornada de tempo integral e não a educação integral reflete bem as tensões político-ideológicas históricas nas elaborações de suas leis de diretriz e base da educação no Brasil. A Escola de tempo integral sugere apenas a ampliação do tempo, ao invés da educação (ou Escola) em tempo integral numa outra perspectiva filosófica visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, como alertam Mathias (2006) e. Paro (2009). Essas três normas legais fundamentam o paradigma Educar e Proteger:

A política de atendimento dos direitos das crianças e dos adolescentes far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Estatuto da Criança e do Adolescente, artigo 86. Lei nº8069/1990. (BRASIL, ECA, 1990)

Foi com a implementação do PNE/2001, Lei nº10172 de 09 de janeiro de 2001, que se retomou a perspectiva da educação em tempo integral como possibilidade de formação integral do aluno. O PNE/2001 avança em relação a LDB/96 ao estabelecer a educação em tempo integral como objetivo do ensino fundamental e da educação infantil e definir a jornada escolar de tempo integral com a duração mínima de 7 horas diárias. Com a criação do FUNDEB, através da Lei nº11494, de 20 de julho de 2007, houve a regulamentação do financiamento da educação básica diferenciando o valor investido por aluno entre o aluno de jornada de turno daquele aluno

de jornada em tempo integral, reconhecendo a existência na escola pública brasileira de diversas experiências com proposta pedagógica integral.

Outra legislação importante na construção e desenvolvimento da educação integral foi o lançamento em 2007, do PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação, que através do Compromisso Todos pela Educação, conjugou os esforços das três esferas de governo atuando em regime de colaboração das famílias, da comunidade em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Como o PDE/2007 a Educação Integral passa a ser uma das principais estratégias para a formação plena do estudante, não apenas na escola, mas com a participação da família, da comunidade nos mais diversos territórios para ampliação da jornada escolar e de uma nova organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

Dentre as estratégias do PDE/2007 para a educação integral foi a criação do Programa Mais Educação, por meio da Portaria Interministerial nº17 de 24 de abril de 2007, e do Decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010, com o objetivo de sensibilizar, incentivar e articular as políticas sociais em ações socioeducativas dentro da escola como também nos diversos espaços do bairro onde a escola está inserida. O programa possibilitou as escolas a redefinir seus projetos políticos pedagógicos repensando as suas jornadas escolares e sua organização curricular. A normatização do PME através do decreto além de regulamentar a jornada de tempo integral com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um estudante permanece na escola ou em atividades escolares.

Finalmente, a promulgação do Plano Nacional de Educação para a próxima década, PNE/2014, Lei nº13005 de 25 de junho de 2014, consolidou a Educação Integral como estratégia para alcançar as suas diretrizes a meta de ter metade das escolas públicas brasileiras com a jornada escolar em tempo integral.

3.4 Educação Integral ou Escola em Tempo Integral

A ideia de educação integral não é nova e para alguns pensadores e estudiosos da educação é até mesmo redundante, pois não há educação sem a formação completa, integral do ser humano. Todavia, a visão tradicional que se consolidou como o processo dominante da educação, nos séculos XIX e XX, e ainda nos dias atuais, nas quais a uma clara separação entre a educação formal e não formal na formação dos indivíduos.

Na visão tradicional de educação, a formação do ser humano é a constituída pela educação formal e a educação não formal. Esta seria apreendida no convívio familiar, na igreja, nos grupos sociais e nas relações sociais vivenciadas pelos indivíduos. Enquanto que a educação

formal é aquela aprendida apenas na escola, nos processos de ensino-aprendizagem formais, através dos currículos formais com uma finalidade específica, como por exemplo, na educação básica seja na formação propedêutica para a universidade ou na formação técnica para o mercado de trabalho.

Para Gonçalves (2006), o conceito mais tradicional encontrado para a Educação Integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial.

Para Mathias (2006), O conceito de educação integral coloca em destaque o papel central que a educação tem no desenvolvimento do ser humano como pessoa, cidadão e sujeito da sua história. Se a Educação Integral entendida como formação integral do ser humano, amplia-se o conceito de educação, com a possibilidade do envolvimento e responsabilidade de toda a sociedade na formação das novas gerações. Para Anísio Teixeira (1930) a educação integral é a educação que não se limita a ensinar, a ler, a escrever e a contar, mas que procura desenvolver na criança uma série de hábitos “sadios, inteligentes e belos”. Para o CENPEC⁴³ a Educação Integral não é uma modalidade de educação, mas a própria educação que contemple todas as dimensões do desenvolvimento do ser humano e que se dê como processo ao longo de toda a vida englobando os processos formais e não formais, e que ocorre com a participação de todos os sujeitos em todos os espaços, lugares e tempos.

Para Guará (2006) a concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. Nesse sentido a educação integral visaria a formação e o desenvolvimento humano e não ao acúmulo de informações, o que coloca o aluno (criança, adolescente ou jovem) no centro da prática pedagógica e do currículo. A Prática Pedagógica que compreenda a multiplicidade de saberes dos alunos, suas singularidades e universalidades num processo de mediação na convivência entre educador e educando.

⁴³ CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária é uma organização da sociedade civil. O CENPEC objetiva promover projetos, pesquisas e metodologias em prol da melhoria da educação brasileira.

A Educação Integral através da Escola em Tempo Integral como Ideal e Proposta Pedagógica articuladora de saberes e conhecimentos permite a organização projetos que articulem saberes e conhecimentos tanto nas esferas acadêmica quanto social⁴⁴ ao invés de disciplinas isoladas onde esses saberes são abordados isoladamente numa perspectiva transversal. Além da possibilidade de utilizar novos territórios educacionais ou redimensionar os espaços e tempos escolares. Retomando Guará (2006), a educação integral como integradora de saberes e conhecimentos através de projetos integradores possibilita a articulação das redes num processo de cooperação e compartilhamento dos espaços educacionais como bibliotecas, quadras esportivas, laboratórios ou museus. Como diz um ditado africano “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”. Esse entendimento de educação Integral, além de contemplar o ser humano de forma integrada e integradora, pressupõe a diversidade dos espaços educativos como conceito fundamental.

Leclerc (2012b) aponta a Educação Integral como direito a aprendizagem, só será possível e só fará sentido se a ampliação da jornada escolar possibilitar uma ampliação de oportunidades de aprendizagem dentro e fora do espaço escolar, que promovam situações de aprendizagens significativas e emancipadoras permitindo a escola desempenhar o seu papel cultural e social.

Historicamente, as experiências de educação integral ou de ampliação da jornada em tempo integral foram na sua maioria experiências realizadas dentro da escola, na reestruturação dos espaços e do tempo escolar. O que sempre provocou críticas e discussões sobre as políticas de horário integral como sendo populistas e assistencialistas, de serem experiências localizadas e de difícil universalização, ou pela inconsistência como projeto pedagógico centrado no confinamento do aluno no interior da escola, constituindo-a como instituição total (ARROYO, 1988). A escola brasileira tradicionalmente organizada em salas de aulas, com turmas pré-definidas por idade/seriação e com horários estáticos tanto no seu calendário anual como no início e término das atividades diárias dos turnos escolares, que representam uma organização dos espaços e dos tempos escolares de outro contexto histórico político, econômico e social precisam ser repensados pois as demandas atuais exigem da escola criar situações de aprendizagem para o desenvolvimento nos alunos competências nos campo linguístico-argumentativo, competência propositiva, competência decisória e competência auto inquiridora.(GONÇALVES,2006, p.133). Desta forma a implementação de um projeto de educação integral que transforme a escola tradicional de turno, não há um modo único nem

⁴⁴ Tomaremos o conceito de Saber Social o conjunto de conhecimentos, práticas, habilidades, ritos, mitos e valores que permitem que uma sociedade possa sobreviver conviver, produzir e dar sentido à vida. (TORO,1998)

mesmo um protocolo a ser aplicado pelas redes educacionais ou pelas escolas considerando que cada escola ou rede de ensino tem as suas singularidades.

Na produção escrita sobre a Educação Integral ou a Escola em Tempo Integral encontramos na literatura educacional, produzida pelos pesquisadores, sobre o tema alguns elementos necessários para a construção de um projeto de educação integral. O primeiro a elaboração participativa e democrática do Projeto Político Pedagógico – PPP, da Escola pela comunidade escolar (intraescolar e extraescolar), e a partir dele o Plano de Ação da Rede Escolar. Nesse PPP, repensar e reestruturar o espaço educacional, o tempo e o currículo escolar que permitam uma formação integrada dos alunos. Aqui tomaremos como Espaço Educacional, o próprio espaço escolar e os territórios educativos como a praça, o centro comunitário, a quadra de esportes, a praça, o museu, a biblioteca pública, etc. Outro fator importante é ter uma política pública nas três esferas de governo que induza e fomente a Educação Integral nas redes escolares e também a uma política de formação de professores, política de valorização dos profissionais da educação e da implementação institucional da gestão democrática nas escolas públicas. Na próxima seção abordaremos o Programa Mais Educação principal política pública de indução para implementação da jornada escolar ampliada para o tempo integral com a proposta pedagógica de Educação Integral e que está presente em mais de 98% (noventa e oito por cento) das escolas públicas do Brasil.

3.5 Política em Prol da Educação Integral - Programa Mais Educação – P.M.E

Em 2007, com a continuidade do Governo Lula, com perfil popular e de esquerda permitiu que movimentos sociais organizados, sindicatos e a sociedade civil pressionassem politicamente o governo por ações direcionadas para o estado do bem-estar social através de políticas sociais no combate a fome, a proteção à criança e ao adolescente e pela melhoria da qualidade da educação básica e redução das desigualdades sociais e educacionais.

Essa agenda política motivou a criação ou uma articulação mais eficaz de políticas públicas sociais já existentes. Diante desse contexto, o governo lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE⁴⁵ com a perspectiva de garantir uma educação de qualidade e inclusiva. Nele destacou-se o Programa Mais Educação como principal estratégia para melhoria da educação básica pública brasileira.

O PME será abordado utilizando a análise de políticas públicas pela metodologia de policy cycle,

⁴⁵ PDE-2007 é um plano executivo, composto por mais de quarenta programas e ações e constituído de quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.

“as análises de policy têm como objeto a dimensão do conteúdo da política, partindo das seguintes questões: como o sistema político percebe as demandas e reivindicações sociais? Quais os programas, os projetos e as leis que o sistema político formula? Como ele os formula? Como os implementa? Quais as consequências desses programas, ou seja, qual o outcome e o impact da política?” (SCHMITZ; ALMEIDA, 2011, p.35)

Desta feita será apresentada a política pública, que desde o PDE/2007 analisando os documentos de referência do programa de governo (BRASIL, 2009, a, b, c e d), divulgados no site do MEC, para induzir a implementação da jornada escolar ampliada nas escolas públicas brasileiras.

3.5.1 Formulação do PME

O Programa Mais Educação - PME foi instituído pelas Portarias Normativas Ministeriais nº17 e nº19, de 24 de abril de 2007, pelo Decreto nº7083 de 27 de janeiro de 2010, componente do Plano de Ações Articuladas – PAR, de caráter plurianual, do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação⁴⁶ e com apoio financeiro do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE⁴⁷.

O PME tem a finalidade de ser um indutor da Educação Integral e articular ações com objetivo de amenizar os problemas de desigualdade social, a permanência dos alunos na escola, diminuir o déficit alimentar das crianças e desenvolver ações esportivas e culturais.

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de

⁴⁶ O Plano de Metas Todos pela Educação, instituído pelo decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007, tem o objetivo de conjugar os esforços das três esferas de governo e da sociedade civil em prol da qualidade da educação para que se coloque em prática as vinte e oito diretrizes do PDE assumindo o compromisso com as metas estabelecidas até 2021.

⁴⁷ PDDE. Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantida por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. Site do FNDE < <http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>. > acesso em 20 de janeiro de 2015.

prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

§ 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais. (BRASIL, DECRETO 7083,2010)

Para alcançar suas finalidades e objetivos, o PME articula ações de sete Ministérios: Educação - MEC, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Esportes, Cultura, Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia e Defesa. A coordenação do programa a cargo do MEC através da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade - SECAD e da Secretaria de Educação Básica - SEB.

A formulação do programa foi concebida nos fóruns Mais Educação e de Grupos de Trabalho, convocados pelo MEC e coordenados pela SECAD com a participação de agentes das três esferas governamentais, composta pelos Ministérios participantes, Governos Estaduais e Governos Municipais através do Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, e de organizações não governamentais como a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, Universidades e de Organizações Não-Governamentais através do Compromisso Todos pela Educação.

O desenho do programa é apresentado num conjunto de documentos organizados em três cadernos base intitulados de Série Mais Educação e outros documentos orientadores⁴⁸. Na seção de apresentação dos cadernos pela SECAD e SEB extraem-se as linhas gerais do programa:

A trilogia que apresentamos tem o propósito de contribuir para a conceituação, a operacionalização e a implementação do Programa Mais Educação. O primeiro caderno intitula-se **Gestão Intersetorial no Território** e ocupa-se dos marcos legais do Programa Mais Educação, das temáticas: Educação Integral e Gestão Intersetorial, da estrutura organizacional e operacional do Programa Mais Educação, dos projetos e programas ministeriais que o compõem e de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios. O segundo caderno intitula-se **Educação Integral** e apresenta o texto referência sobre Educação Integral para o debate nacional. O terceiro caderno intitula-se **Rede de Saberes Mais Educação** e sugere caminhos para a elaboração de **propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários**. Esses caminhos são representados na forma de Mandalas de Saberes para incorporar as diversas realidades territoriais brasileiras. (BRASIL, MEC,2008, grifo nosso).

⁴⁸ Os cadernos base do PME e as orientações de implementação do programa podem ser obtidos diretamente do Portal do MEC-PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1115. > em 19 de janeiro de 2015.

Os cadernos apresentam os princípios pedagógicos e gerenciais do programa. A Educação Integral é a ação estratégica baseada no princípio Educar e Proteger que norteia as políticas públicas para a criança, o adolescente e a juventude. Essa configuração como proposta pedagógica toma como referências as experiências pedagógicas bem-sucedidas desenvolvidas na educação básica em jornada ampliada de contra turno, que promovam a permanência do aluno na escola, o reforço escolar, as práticas esportivas e culturais que respeitem. Tanto a diversidade quanto a multiculturalidade das comunidades escolares. O reforço dessas práticas através das redes de saberes escolares e comunitários. A implementação e operacionalização do programa será viabilizada pela articulação dos vinte e cinco programas formulados pelos Ministérios participantes através dos dois princípios da Gestão Intersetorial. O primeiro princípio o da Potencialidade Educativa, no qual justifica-se um amplo espectro das políticas públicas setoriais dentro da escola: Assistência Social, Ciência e Tecnologia Cultura e Meio Ambiente (BRASIL, 2010 a). Contra esse princípio o primeiro desafio quando o tema é intersetorialidade é que as políticas públicas setoriais são invariavelmente estruturadas para funcionar isoladamente tanto do ponto de vista gerencial como orçamentário.

O segundo princípio é o da Gestão da Incerteza no qual nos períodos de incerteza e complexidade, os problemas procedimentais passando para o âmbito dos objetivos e estratégias. Ou seja, ao estabelecer as prioridades e decidir melhor os caminhos para alcançá-las. A intersetorialidade se materializa no cotidiano da gestão na medida em que se consegue criar consenso em torno de uma meta com a qual todos possam de alguma maneira se comprometer. A partir desses princípios, os vinte e cinco programas dos sete ministérios se organizam pelo potencial educativo que os une em Macrocampos definidos pelo MEC: acompanhamento pedagógico; meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos e cidadania; cultura e artes; inclusão digital e comunicação; saúde; alimentação e prevenção.

3.5.2 Implementação do PME

A Implementação do Programa Mais Educação, a partir de 2008, ocorreu inicialmente em cinquenta e quatro municípios brasileiros a partir de quatro critérios estabelecidos: a). Assinar o Compromisso Todos pela Educação; b). Estar presente em todas as capitais brasileiras; c) Estar nas Cidades das regiões metropolitanas com mais de duzentos mil habitantes; e d). Ter escolas municipais e estaduais com IDEB⁴⁹ abaixo de 2,9.

⁴⁹ IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica criado pelo INEP, que reúne em um único indicador: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações da Prova Brasil.

A implementação do programa ocorreu simultaneamente nas três esferas governamentais. No caderno PME passo - a passo e no Manual Operacional do PME são apresentadas as orientações para a implementação e a operacionalização do programa. Essas orientações tanto de natureza administrativa quanto pedagógica para a elaboração dos Planos de Ação e dos arranjos administrativos necessários. São apresentadas a Base Legal do PME, as Atividades Pedagógicas obrigatórias e optativas dos Macrocâmpos (ações socioeducativas), os Comitês Intersetoriais de gestão, as orientações para construção do Projeto Político Pedagógico pelas escolas e da elaboração do Plano de Atividade Escolar que definirá o planejamento das ações, os objetivos e metas a serem alcançadas pela escola.

Na última versão apresentada o Manual Operacional 2014 ampliou-se os critérios⁵⁰ de adesão por parte das redes estaduais e municipais e das escolas que aderem ao programa pela assinatura do termo de adesão voluntária, como também a ampliação dos programas que assistem ao PME materializados nos Macrocâmpos, que a partir de 2014 se subdividiram em Atividades para Escolas Urbanas e as Atividades para Escolas do Campo.

Nas atividades pedagógicas a serem desenvolvidas pelas escolas além das atividades de contra turno para ampliação da jornada para as sete horas diárias, as escolas poderão desenvolver os projetos Escola – Comunidade nos finais de semana, o projeto Jovem 15 a 17 anos no ensino fundamental, destinado a adolescentes fora da idade-série e o programa escolas interculturais de fronteira (específico para as escolas em cidades fronteiriças). Esses projetos de opção voluntária da escola, devem estar articulados através do plano político pedagógico das escolas e não devem superpor as atividades regulares da escola.

A participação das escolas no PME segue um Plano de Ação com etapas de habilitação das redes estaduais e redes municipais e das escolas parceiras coordenadas pela SEB através do

⁵⁰ O Programa Mais Educação estabeleceu os seguintes critérios para seleção das unidades escolares urbanas em 2014:

- Escolas contempladas com PDDE/Educação Integral nos anos anteriores;
- Escolas estaduais, municipais e/ou distrital que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais < 4.6 e IDEB anos finais < 3.9, totalizando 23.833 novas escolas;
- Escolas localizadas em todos os municípios do País;
- Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família.

O Programa Mais Educação estabeleceu os seguintes critérios para seleção das unidades escolares do campo em 2014:

- Municípios com 15% ou mais da população “não alfabetizados”;
- Municípios que apresentam 25% ou mais de pobreza rural;
- Municípios com 30% da população “rural”;
- Municípios com assentamento de 100 famílias ou mais;
- Municípios com escolas quilombolas e indígenas.

PDDE⁵¹ interativo. Pelo organograma de operacionalização do PME (Brasil, 2010d), as etapas de habilitação das escolas são: a) Liberação de senhas no PDDE Interativo pelas secretarias de educação estaduais, municipais e distrital, para os diretores das escolas participantes do PME; b) Preenchimento no PDDE Interativo do Plano de Atendimento pelas escolas; c) Avaliação pelas secretarias estaduais, distrital e municipais de educação do Plano de Atendimento das escolas, e envio, via PDDE Interativo, para avaliação do MEC; e d) Aprovação do Plano de Atendimento, pelo MEC e finalização pelo PDDE Interativo.

3.5.3 Operacionalização do PME na Escola

A operacionalização do PME (Brasil, 2010 a) assim como a execução, pelos três níveis de gestão intersetorial, por meio dos Comitês de Gestão que compõem as instâncias de gestão do PME assim organizadas: a) O Fórum Interministerial Mais Educação composto pelos Ministérios participantes com o objetivo de promover a articulação institucional e cooperação técnicas nas três esferas governamentais com caráter normativo e deliberativo; b) O Comitê Metropolitano Mais Educação composto pelas secretarias estaduais e municipais, conselhos estaduais ou municipais, unidades executoras do PDDE, Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente e Universidades; de caráter consultivo tem como objetivos articular as ações de programas do Governo Federal, bem como outros programas de atendimento as crianças, adolescentes e jovens; e c) O Comitê Local Mais Educação composto pelo Diretor da Escola, Professor Comunitário, Profissional responsável pela Unidade Executora do PDDE, Professores, Educadores, Profissionais que atuam em diferentes programas governamentais e não governamentais e o representante do Comitê Metropolitano. Esse comitê tem o objetivo de formular e acompanhar o Plano de Ação Local de Educação Integral.

Na escola a operacionalização do PME dar-se através dos membros da escola, com a participação da comunidade escolar e da rede de ensino na qual a escola está inserida. O Comitê Local Mais Educação composto pelo Diretor da Escola, Professor Comunitário, profissional responsável pela Unidade Executora do PDDE, Professores, Educadores, Profissionais elaboram e executam o plano de ação a ser desenvolvido pela escola, a partir das necessidades da comunidade escolar definidas por processos de gestão democrática e participativa.

Na formulação do Plano Político Pedagógico, a Escola deve estabelecer, as correlações entre as atividades do PME (macrocampos) e as suas atividades curriculares. Dentre as ações formativas propostas pelo PME, os macrocampos são a materialização das políticas sociais das

⁵¹ PDDEinterativo PDDE Interativo é o sistema ou plataforma utilizados pelos programas assistidos pelo PDDE com acesso através do portal < <http://pdeinterativo.mec.gov.br/>. > em 20 de janeiro de 2015

ações socioeducativas na escola. Abordaremos aqui, apenas os macrocampos dos territórios urbanos. Dos sete macrocampos disponíveis a escola deve escolher quatro delas, sendo que um deles obrigatoriamente a “Atividades de Orientação de Estudos e Leitura” do macrocampo Acompanhamento Pedagógico. Neste macrocampo as atividades contemplaram as diferentes áreas do conhecimento envolvendo todas as atividades disponíveis anteriormente (alfabetização, matemática, história, ciências, geografia, línguas estrangeiras e outras).

Todas essas atividades devem ser trabalhadas de modo interdisciplinar considerando o contexto social de cada escola e que os macrocampos se interligam com as quatro áreas do conhecimento constantes no currículo da base nacional comum – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas; promovendo a compreensão do mundo em que devem conviver com as diferenças do outro, das diversidades culturais e das novas tecnologias.

A participação da escola no PME está condicionada também a um contingente mínimo de 100 alunos participantes, com a formação de turmas de 30 alunos, com exceção do macrocampo obrigatório estudos e Leitura com metade desse número de alunos. As turmas poderão ser organizadas por idades e séries variadas, conforme as características de cada atividade. Essas deverão totalizar para os alunos participantes, um todo de pelo menos 7(sete) horas diárias e com uma implementação gradativa na ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral. A participação dos estudantes no PME é definido pela escola a partir de critérios sociais e educacionais sugeridos pelo programa:

- Estudantes que apresentam defasagem idade/ano;
 - Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase;
 - Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão;
 - Estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência;
 - Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família.
- (BRASIL, 2014, d)

No desenvolvimento dos macrocampos, as atividades podem ser desenvolvidas por monitores orientados e acompanhados pelos professores envolvidos no projeto. Esses monitores, preferencialmente, estudantes de graduação como forma específica nas áreas do desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades comprovadas. A partir de 2014, o exercício dessa monitoria passou a priorizar os estudantes das Licenciaturas vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, ou ainda, estudantes de graduação com estágio supervisionado nas escolas. O programa também prevê a

possibilidade de a monitoria ser desenvolvida por alunos do EJA ou estudantes do Ensino Médio em último caso.

Além das ações de contra turno para ampliação da jornada, outras duas ações socioeducativas que visam a maior integração da escola com a comunidade escolar no seu território e os jovens que estão na escola fora da idade-série.

3.5.4 Projeto Ação relação Escola – Comunidade

Na interação entre a escola e a comunidade, inspirada pela experiência Escola Aberta, o PME propõe a ação Projeto Relação Escola-Comunidade. Apoiado na abertura das escolas nos finais de semana, para a comunidade desenvolver ações de educação não formal no âmbito de lazer, artes, cultura, esportes, ensino complementarem e formação inicial para geração de renda. O Projeto visa a aproximação entre a comunidade e a escola

As ações planejadas pela equipe local a partir das consultas a comunidade escolar devem resultar na oferta de 6(seis) atividades no mínimo, contendo pelo menos uma atividade de cada área temática (cultura, esporte, lazer e recreação, qualificação para o trabalho para geração de renda e formação educativa complementar) por final de semana. As atividades das ações socioeducativas devem ocorrer sempre aos finais de semana ou no período de férias escolares durante a semana, ou seja, fora da rotina escolar. As atividades devem ser planejadas e organizadas para que sejam desenvolvidas efetivamente num intervalo de tempo de 6 (seis) horas. Todas as ações planejadas devem constar do Plano de Atendimento da Escola.

3.5.5 Projeto Mais Educação Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental

O Projeto destinado a jovens de 15 a 17 anos que estão no ensino fundamental fora da idade/série. O projeto busca oferecer aos jovens, que estão fora da idade serie atividades diferenciadas e específicas que contribuam para sua retomada e progresso de suas vidas escolares e no futuro mundo do trabalho (BRASIL,2014d).

No Brasil atualmente metade dos jovens na faixa etária dos 15 aos 17 anos está fora da idade série, ou seja, ao invés de estarem cursando o Ensino Médio, ainda estão no Ensino Fundamental. Nesse contexto surgiu a Política Nacional de Adequação idade/Ano Escolar para jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental com objetivo de identificar e organizar propostas pedagógicas contemporâneas e adaptáveis as diferentes realidades das escolas públicas localizadas nos mais variados contextos brasileiros para regularização do fluxo escolar.

A proposta pedagógica tem como eixo o jovem no centro do currículo escolar, no qual as propostas curriculares dialoguem com a condição juvenil e suas especificidades,

questionando as possibilidades desses saberes escolhidos pela escola dialogarem com os saberes e fazeres típicos desses jovens. O objetivo desse projeto é proporcionar um diálogo entre Professores e Alunos, que possibilite a criação e mudanças no cotidiano escolar, expandindo os espaços de aprendizagem que possibilitem ao jovem a autonomia, a autoria, a criação e o protagonismo, levando-os a refletir sobre suas trajetórias escolares, planejando e executando propostas de caráter investigativo e de organização de ações que viabilizam o prosseguimento dos seus estudos e a aproximação do mundo do trabalho.

Na escola o “Projeto de Vida”, como denominado pelo PME, essas ações socioeducativas seriam executadas com a formação de turmas de 15 (quinze) alunos, organizados por idades e séries variadas, conforme critérios a serem estabelecidos no projeto pedagógico da escola. A organização sob a responsabilidade do professor comunitário e com a participação dos professores, monitores e a comunidade escolar envolvida no projeto.

3.5.6 Comitês de Gestão do PME

O Programa Mais Educação toma como modelo de gestão desde a sua implementação e execução das ações socioeducativas a gestão intersetorial e da gestão democrática e participativa de todos os envolvidos no processo educacional: o Estado, a Família e a Sociedade. A articulação das três esferas de governo, a escola e a comunidade dá-se por meio dos três comitês intersetoriais nos diferentes territórios de ação do programa. São eles: o Comitê Local e os Comitês Territoriais dos Estados e Municípios; e os Comitês nacionais de gestão intersetorial.

Os comitês dos Programas de Educação Integral são fóruns de compartilhamento das experiências da gestão de políticas públicas educacionais e do regime de colaboração entre as secretarias de educação e as unidades executoras do programa (escolas e a comunidade escolar). O funcionamento e a configuração dos comitês têm características próprias conforme a quantidades de participantes envolvidos de acordo com as necessidades e condições locais. Os comitês têm autonomia para criação de comissões para o aprofundamento e realização de atividades específicas e busca pelo consenso e pela perspectiva intersetorial em sua dinâmica, visando fomentar, articular e integrar os diferentes setores, atores e políticas sociais envolvidos com a implementação e a execução do Programa Mais Educação.

Na perspectiva de integração e troca de informações e experiências do Programa Mais Educação os Comitês Territoriais no âmbito dos Municípios, Estados e Distrito Federal constituídos pela representação de cada secretaria de educação estadual, municipal e distrital, por representantes de outras secretarias municipais, estaduais e distritais de áreas de atuação

com interface no programa (Cultura, Esporte, Desenvolvimento Social e outras), universidades e atores sociais e institucionais diversos que colaboram para a realização das ações (representantes das Entidades Executoras – Exe. – Responsáveis pelo PDDE/Integral, Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, diretor e professor comunitário). (BRASIL, 2014 a)

Na gestão do PME as Secretarias de Educação dos Estados ou dos Municípios (denominados de Entidades Executoras – E.E.x) indicam para coordenação do programa dois técnicos. O primeiro um Professor (denominado Professor Comunitário) vinculado à Escola da rede (denominada de Unidade Executora – U.E.x) com carga horária mínima de 20 (vinte) horas, preferencialmente 40 (quarenta) horas, como responsável pela administração do programa e pelo acompanhamento pedagógico. O segundo é um técnico da secretaria de educação que coordena o PME no âmbito das secretarias de educação integrando o comitê PDDEinterativo (BRASIL, 2014 d).

Os comitês locais criados pelas equipes gestoras das escolas, e coordenado por um colegiado⁵² deverão ser constituídos de professores da escola, pais de estudantes, representantes dos estudantes e representantes da comunidade, fórum consultivo e deliberativo da unidade executora. Todos os comitês em linhas gerais têm as seguintes atribuições:

- Acompanhar a execução do Programa Mais Educação e de suas ações (Relação Escola-Comunidade/Jovens de 15 a 17 anos) na perspectiva da educação integral, viabilizando a participação social a fim de qualificar a gestão e a interlocução entre as políticas públicas, na perspectiva de uma ação intersetorial;
- Compartilhar informações do programa e serviços federais, distrital, estaduais e municipais voltados às crianças, jovens e adolescentes;
- Monitorar o programa a partir da especificidade do município em relação às deliberações do Estatuto da Criança e do Adolescente, do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, do Programa Nacional de Educação Ambiental, e demais instrumentos de planejamento da ação pública para a infância e adolescência;
- Estimular o planejamento coletivo de estratégias de desenvolvimento do programa e de suas ações, como formação, acompanhamento, parcerias, definição de metas e outras pautas definidas coletivamente;
- Mapear as oportunidades educativas do território, em termos de atores sociais, equipamentos públicos e políticas sociais; e
- Produzir registros sobre a implantação, execução e resultados dos trabalhos instituídos pelo comitê para implementação da educação integral e socializá-los para contribuir com a qualificação da política pública de educação integral. (BRASIL, 2014, d, p.40)

⁵² composto por um coordenador geral, um representante pedagógico para intersetorialidade, um representante de assuntos comunitários, um representante para execução financeira e prestação de contas da UEx e outros membros que participem das ações dos programas. (Brasil, 2014d).

3.5.7 A Gestão Intersetorial do Projeto Escola – Comunidade

A gestão do projeto é intersetorial, organizado e articulado nos territórios em três níveis nacional (federal – ministérios), regionais (estados e municípios – comitês e conselhos) e locais (escolas – equipes e comitês locais). Em cada Estado e Município a ação Escola-Comunidade é executada pelas Secretarias de Educação de Estado ou do Município (E.E._x), a Escola da rede (U.E._x) e a Comunidade.

No projeto as Entidades Executoras - E.E._x, são responsáveis pela gestão e coordenação das ações junto as escolas da rede, devem disponibilizar técnicos para apoiarem as ações de intersetorialidades (cultura, artes, esporte e lazer) e devem garantir a infraestrutura para o funcionamento referentes a gestão do projeto com a disponibilização de equipamentos (telefone, computadores, impressora, etc...), material de consumo e acompanhamento técnico que garantam o funcionamento das Escolas - U.E._x.

Nas Unidades Executoras, o primeiro passo será a formação do grupo de trabalho responsável pelo diagnóstico da comunidade e dele o planejamento e a implementação das atividades que serão desenvolvidas na escola. O Comitê Local formado pelos coordenadores, oficinairos e comunidade escolar, são os responsáveis pela coordenação e desenvolvimento do projeto, norteados por princípios de gestão democrática e participativa.

As secretarias de educação - E.E._x, devem induzir nas Escolas da rede - U.E._x a organização das equipes de gestão para orientação pedagógica e acompanhamento do projeto. Essas equipes de gestão serão compostas nos dois níveis territoriais. Nas E.E._x, a equipe era formada pelo coordenador interlocutor e pelos supervisores. Nas U.E._x a equipe de gestão era formada pelo Diretor Escolar, Coordenador Comunitário, Educador Comunitário, Oficinairos e Colaboradores.

De acordo com o Manual Operacional de Educação Integral do Programa Mais Educação disponibilizado anualmente, esses agentes são assim definidos: No âmbito das Secretarias de Educação, a equipe gestora poderá ser composta por:

Coordenador Interlocutor – Profissional com vínculo na secretaria, preferencialmente efetivo, com experiência em projetos educacionais, sociais e/ou culturais, com disponibilidade mínima de 20 horas por semana. Tem as responsabilidades de realizar a interface com a instância estadual (Comitê Metropolitano, se houver) e federal (SEB/MEC), fomentar e articular o Comitê Municipal, coordenar a implementação e execução da ação Relação Escola-Comunidade na secretaria e nas unidades da rede, elaborar e realizar ações de qualificação de atores e atividades das escolas, além de organizar e manter disponíveis os registros das ações.

Supervisor (es) – Profissionais da EEx, preferencialmente, com experiência em projetos educativos e/ou sociais, responsáveis por: acompanhar; orientar e

apoiar as atividades das unidades escolares durante o final de semana; fornecer, recolher e sistematizar as informações das escolas e promover a troca entre as unidades escolares e a secretaria, facilitando a comunicação. (Grifo nosso, BRASIL, PME, 2014 d, p.34).

No âmbito do comitê e equipe local, que atua dentro da escola ou Unidade Executora:

Coordenador comunitário: Membro da comunidade com estreito vínculo estabelecido com a escola (por exemplo: responsável por aluno, integrante do Conselho Escolar etc.) e reconhecido como uma liderança, que tem a responsabilidade de coordenar as atividades no final de semana e integrar a comunidade com a escola.

Educador comunitário: Profissional da unidade escolar com disponibilidade de pelo menos 4 horas durante a semana (contrapartida da secretaria) e para atuar no final de semana. Responsável por organizar as atividades, dando suporte e orientação pedagógica às ações e integrando a escola com a comunidade.

Direção escolar: Responsável legal pela escola e, se presidente da UEx, pela assinatura do termo de compromisso e prestação de contas dos recursos. Acompanha e ajuda a garantir a gestão democrática, o planejamento e a organização coletiva e a integração da ação com o projeto político pedagógico da escola.

Oficineiro: Voluntário da comunidade do entorno, de outros locais ou de projetos parceiros com competência e habilidades específicas, responsável por desenvolver oficinas e atividades nos finais de semana para e com a comunidade. Suas atividades nos finais de semana podem ou não ser ressarcidas, de acordo com a necessidade para o desenvolvimento do seu trabalho.

Colaboradores: universitários, agentes de saúde, representantes de organizações comunitárias, culturais e da comunidade escolar. (Grifo nosso, idem)

O comitê local articulado com os demais participantes do projeto na unidade escolar, em especial, o conselho escolar, e composto pela equipe local, representantes dos professores e dos alunos, assim como os representantes da comunidade pertencentes ao território.

Hoje o Programa Mais Educação apesar de atuar em 99% dos Municípios Brasileiros e produzir experiências exitosas e motivado a publicação de inúmeros trabalhos científicos pela comunidade acadêmica, o seu futuro como Programa Indutor da Educação Integral é incerto tendo a sua última versão atualizada no site do MEC⁵³ em 2015.

⁵³ Site do MEC < <http://portal.mec.gov.br/index.php> > Acesso em 20de maio de 2016.

4 INDICADORES EDUCACIONAIS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Nesta seção é discutido o conceito de qualidade da educação e as diferentes visões desse conceito na educação brasileira. Da dicotomia entre a visão neoliberal, de uma qualidade baseadas nos exames de larga escala para aferição de eficácia, e a da visão da escola de qualidade como função social baseada no binômio educar e proteger. Inicialmente, analisa-se o princípio legal do padrão mínimo de qualidade, previsto na CF/88 e na legislação educacional brasileira. Ao final da seção é analisado o conceito de Indicador de Qualidade Educacional e as dimensões da qualidade da educação como função social.

4.1 Legislação Educacional Brasileira e a Qualidade na Educação

A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206, determinou os princípios legais para o ensino brasileiro como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a liberdade para ensinar, aprender e pesquisar, assim como o pluralismo de ideias. Nesse mesmo artigo, estabeleceu-se também como princípio a organização escolar através do princípio da gestão democrática e a garantia de um **padrão de qualidade**.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade.

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

(BRASIL, CF, 1988, grifo nosso)

O princípio constitucional colocou a gestão democrática na condição de uma lei complementar, que dependeria da vontade do poder constituído e certamente da pressão social para concretizá-la. A qualidade da educação, o princípio afirma a garantia de um padrão de qualidade. Mas qual o padrão? E o que é qualidade da educação?

Após oito anos da proclamação da CF/1988, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB/96, os princípios e os fins da educação nacional, foram reafirmados no seu art. 3º. Na organização da Educação Nacional, a Gestão Democrática é mantida, mas transferida a sua regulação para os sistemas de ensino de responsabilidade da União, Estados e Municípios respectivamente.

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, LDB/96).

Retomando a nossa questão em relação ao conceito da qualidade ou precisamente quanto aos indicadores de qualidade não há a sua citação explícita, do que a CF/88 e a LDB/96 apresentam como “garantia do padrão de qualidade”. A CF/88 estabelece como direito do cidadão a educação e dever do Estado ao propor um padrão mínimo de qualidade educacional. Na LDB/96 cabe a União, em colaboração com os sistemas de ensino, propor e executar um processo nacional de avaliação, definindo as prioridades para a melhoria da qualidade de ensino e da educação. No art.214 da CF/88, instituiu-se os planos decenais para a educação nacional com a finalidade de definir as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias que conduzam a educação brasileira a resolver suas mazelas históricas como o analfabetismo, a universalização e a permanência. Além disso propõe um ensino de qualidade e uma formação integral. Em 2009 com a emenda constitucional nº59, o texto original foi alterado incluindo-se a proposta do Sistema Nacional de Educação e do regime de colaboração entre os sistemas de ensino para se atingir tais fins.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a⁵⁴:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto⁵⁵. (BRASIL, CF/88).

No texto original da CF/88, o artigo supracitado abordava de maneira genérica “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: ”. Os incisos eram os mesmos com exceção do sexto que foi incluído na mesma emenda. Essa modificação constitucional foi consequência dos desdobramentos da

⁵⁴ "Caput" do artigo com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

⁵⁵ Inciso acrescido pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

agenda educacional brasileira daquele momento impulsionada pelos movimentos sociais organizados e das representações dos profissionais e pesquisadores em educação como a CNTE, a ANPED, a ANPAE entre outras, traduzida nos documentos da CONAE/2008 sobre o sistema nacional de educação articulado. Apenas no recente PNE/2014, aprovado e transformado na, Lei 13005 de 25 de junho de 2014, no seu art.13 é que foi estipulado o período de dois anos para a sua implementação.

Art. 13. O poder público deverá instituir, em lei específica, contados dois anos da publicação desta lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação. (BRASIL, PNE, 2014).

4.2 Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) e a Qualidade da Educação

O PNE/2014 apresenta dez diretrizes e vinte metas para a educação brasileira da creche a pós-graduação, a serem alcançadas na década em curso. As diretrizes reafirmam os princípios constitucionais e os da lei de diretrizes e bases da educação. Nesse novo plano, a premissa de um Sistema Nacional Articulado de Educação, que pela primeira vez na história dos planos educacionais, coordenaria em regime de colaboração com os três entes do sistema federativo brasileiro as estratégias previstas no PNE para consolidação das suas metas.

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos (as) profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, PNE, 2014).

Na execução do PNE/2014, o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias: Ministério da Educação (MEC); Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Fórum Nacional de Educação, conforme o caput do art.5º. Nesse mesmo artigo são definidos

as competências e as fontes de financiamento e investimentos na implementação e na manutenção das estratégias previstas pelas metas do plano.

4.2.1 O PNE/2014 e os indicadores de qualidade da educação

O princípio constitucional a uma educação com “garantia de um padrão de qualidade” e como dever do Estado de oferecê-la, está ancorado também no art.11 do plano ao instituir o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica com a definição de dois indicadores de qualidade: o primeiro de rendimento escolar - o IDEB e o outro, o indicador de avaliação institucional.

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

§ 1º O sistema de avaliação a que se refere o *caput* produzirá, no máximo a cada dois anos:

I – indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurados em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos oitenta por cento dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

II – indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outros relevantes. (Idem)

Nesse mesmo artigo, determinou-se o INEP como responsável pela elaboração e cálculo do IDEB e demais indicadores, assim como a publicação dos resultados. A aplicação dos exames para avaliação de desempenho será de responsabilidade da União em colaboração com estados e municípios através de suas redes de ensino. O indicador de rendimento escolar tomará como parâmetro os índices do IDEB estabelecido pela Meta nº7⁵⁶ do PNE/2014 como visto, na página a seguir, no Quadro 6, com as referências desta meta. As estratégias da meta estão no Anexo E deste trabalho.

Quanto as avaliações institucionais não são definidos os indicadores para se aferir o padrão mínimo de qualidade educacional a ser obtida e nem estratégias para alcançá-lo. Contudo ao buscar a construção de indicadores para definir limites e possibilidades para implantação de um projeto de jornada ampliada em tempo integral, esta pesquisa buscou nos documentos produzidos pelo CNE e pelo PDE/2007 a resposta à nossa questão do que seja

⁵⁶ Ver as estratégias desta meta 7 do PNE/2014 no Anexo E,p.215.

qualidade educacional e do que seja o “padrão mínimo de qualidade” sugerida no texto constitucional. O que fica claro no texto legal do PNE/2014 é a preocupação quantitativa em expressar objetivamente a suposta qualidade educacional, como visto no quadro a seguir:

Quadro 6: Meta 7 do Plano Nacional de Educação - PNE/2014:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:				
IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Anexo da Lei 13005(BRASIL, PNE,2014).

Mas a avaliação por testes padronizados da aprendizagem em momentos pontuais da vida escolar dos alunos é representativa para avaliar a educação e a sua qualidade? Acredito que não. Como afirma Gadotti (2013) a qualidade é um conceito histórico e social. Assim, buscaremos entender a questão da qualidade através das políticas de avaliação e dos processos históricos que levaram a esses parâmetros ou padrões de qualidade. No período entre a promulgação da CF/88 e o início do PNE/2014, os conceitos de qualidade e de produtividade foram paradigmas do Neoliberalismo que se difundiram no Brasil.

Para Silva, J.F. da (2012) o debate sobre a Avaliação Educacional ganhou expressão num cenário de otimização do papel da escola para atender as demandas de consolidação da sociedade capitalista cujo modelo econômico é hegemônico. Para Silva, J.F. da (idem), a fixação da Avaliação Educacional nos resultados, nos produtos reflete bem a lógica capitalista estabelecida desde as décadas de 1960, nos Estados Unidos e nos países de economia avançada. A partir da década de 1980, a vinculação da Avaliação Educacional sempre a um projeto de sociedade. Desta forma um instrumento que não é neutra e que a sua compreensão depende de associá-la as tramas sociais de seu contexto.

4.3 A Qualidade Educacional como Eficiência e Produtividade

Na década de 1980 em diversos países um fortalecimento de posições e de modelos de políticas neoliberais e neoconservadoras criaram mecanismos de extrema competição econômica e de responsabilização e de cobranças para o Estado e as classes trabalhadoras respectivamente. Na segunda metade dessa década, período da redemocratização política no país, foi marcado por um conjunto de posicionamentos antagônicos, dos diferentes grupos

sociais que buscavam a liderança na condução da agenda política, tais como: regulação – desregulação; escola pública – privatização da educação e competitividade entre as escolas; preocupações sociais – preocupações com a produtividade.

Para Ferreira e Tenório (2010, p.164) um fato que contribuiu para a difusão dessas ideias foi, no início da década de 1990, a criação do Ministério da Administração Pública e Reforma do Estado, responsável pela elaboração do Plano Diretor da Reforma do Estado que defendia dentre outros princípios, a descentralização política, administrativa e a redução de níveis hierárquicos nas instituições públicas, propondo a implementação da administração gerencial. Esta pode ser entendida como a prática onde o gestor teria ampla liberdade para administrar os recursos humanos, materiais e financeiros colocados à sua disposição, desde que atinja os objetivos qualitativos e quantitativos e alcance indicadores de desempenho definidos previamente no âmbito de instâncias decisórias exteriores.

A reforma concreta do aparelho do Estado ocorre na dimensão gestão. É aí que a administração pública se torna mais efetiva e eficiente. É aí que ocorrem as mudanças culturais necessárias. É aí que as práticas administrativas gerenciais de fato ocorrem. É aí que se definem os indicadores de desempenho, que se treina e motiva o pessoal, que se desenvolvem estratégias flexíveis para o atingimento das metas estabelecidas”. Plano Diretor de Reforma do estado-Governo FHC. (BRASIL,1995, p.54)

No Brasil, esse processo de reconfiguração política do Estado Brasileiro apregoada como essencial à modernização e enxugamento das estruturas burocráticas e orientadas principalmente pelo Banco Mundial, cuja intenção era adequar o país aos novos interesses do mercado internacional capitalista. Essa reforma ainda tem gerado mudanças em vários setores da sociedade, à medida que, levou o Estado a deixar de exercer, de modo direto, as funções da educação, saúde e assistência social descentralizando-as para as esferas de poder local. (FERREIRA e TENÓRIO, 2010, p.163).

A melhoria dos níveis de qualidade do ensino requer a profissionalização tanto das ações do Ministério da Educação e do Desporto e dos demais níveis da administração educativa como a ação nos estabelecimentos de ensino. Essa profissionalização implica a definição de competências específicas e a dotação de novas capacidades humanas, políticas e técnicas, tanto nos níveis centrais como nos descentralizados, tendo como objetivo o desenvolvimento de uma gestão responsável. A profissionalização requer também a ampliação do leque de diferentes profissões envolvidas na gestão educacional, com o objetivo de aumentar a racionalidade e produtividade. (Plano Nacional de Educação para Todos, MEC, 1993, p.50).

Nessa lógica de modernização e maior controle das atividades do Estado, nesse conjunto de reformas, o governo brasileiro criou o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade,

cabendo ao IPEA⁵⁷ a responsabilidade pela elaboração do documento de referência para a geração de indicadores de produtividade e qualidade para o serviço público.

Ao analisar esse documento-referência “Critérios para Geração de Indicadores de Qualidade e Produtividade no Serviço Público” (IPEA,1991) encontram-se os conceitos que nortearam a aplicação dos paradigmas de produtividade e qualidade na reforma administrativa do serviço público brasileiro e no sistema de avaliação desse serviço, com desdobramentos também nas áreas sociais como saúde e educação. O documento-referência (IPEA,1991, p.7) afirma que os avanços tecnológicos induziram modificações nas relações de trabalho e no uso de novas tecnologias organizacionais e de gestão que exigiria uma elevação substancial do nível educacional e novas qualificações da força de trabalho visando a busca da qualidade e da produtividade exercida em todas as etapas do processo produtivo. Nesse documento são definidos conforme o ideário neoliberal os conceitos de produtividade, qualidade e padrão de qualidade para a construção dos indicadores de avaliação.

No texto supracitado a “Produtividade é definida como sendo a quantidade de produto que se obtém por unidade de insumo utilizado na sua geração ou a relação entre a saída de produto e entrada de recursos (mão-de-obra, capital, matéria prima, insumos) num determinado processo produtivo” (idem). A qualidade do serviço público, como a qualidade de serviço, como a qualidade indistinguível entre público ou privado onde “busca-se a otimização dos resultados pela aplicação de certa quantidade de recursos e esforços, incluído, no resultado a ser otimizado, primordialmente a satisfação proporcionada ao consumidor, cliente ou usuário” (ibidem, p.8). Nesse sentido, a diferença entre a qualidade do serviço e do produto manufaturado residiria na interface com o consumidor, cliente ou usuário, uma vez que a produção e o consumo do serviço ocorrem simultaneamente colocando o consumidor dentro do processo de produção. A verificação dessa interface entre o serviço oferecido e o usuário teria sua eficiência aferida pelos indicadores de qualidade. “Definir Indicadores de Qualidade é, basicamente, construir Conceitos que permitam a sua mensuração, providência indispensável para avaliação dos resultados alcançados com os esforços aplicados, na melhoria da qualidade, ou para traçarem comparações entre produtos ou serviços a partir da qualidade” (ibidem, p.8).

A medida da Qualidade no serviço público, através dos indicadores requer a análise e a visão de cada uma das suas dimensões que a constituem: a qualidade do processo (atividade de suporte e a interface com o usuário); qualidade do serviço prestado e a qualidade da organização (ou da gestão). A qualidade do processo está diretamente associada a eficiência com que as

⁵⁷ IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas, órgão vinculado ao Ministério de Planejamento, que atua em planejamento e pesquisas econômicas e sociais e na avaliação de políticas.

atividades que compõem o processo são executadas, fundamental para a produtividade. A qualidade do serviço prestado é associada à sua eficácia, ou seja, a capacidade de atender a uma necessidade ou de alterar para melhor uma determinada situação. A dimensão da qualidade da organização (ou da gestão) que influencia diretamente as outras duas, se dá pela eficiência de como as etapas do processo são articuladas ou combinadas entre si. Por último, o documento referência, aborda a Qualidade Total como uma atitude ou princípio a ser alcançado não seria a somatória de cada uma das dimensões da qualidade, mas a busca permanente da melhoria em todas as etapas do processo. Para alcançá-la é necessário aferi-la sistematicamente pelos indicadores de qualidade, a partir de um Padrão de Qualidade que é definido como "...um instrumento de planejamento e avaliação. O Padrão de Qualidade define uma meta a ser alcançada e pode ser usado como comparação para se avaliar quão próximo do objetivo ou da meta de qualidade se terá chegado. " (Ibidem, p.10).

Assim, as medidas descentralizadoras expressas no processo de municipalização do ensino preconizado pela CF/88 e pela LDB/96, visavam à obtenção de eficácia e eficiência nos serviços educativos, como também maior economia de recursos. Desse modo, esses objetivos seriam atingidos através da delegação de responsabilidades para as escolas e da democratização do ensino, fazendo com que houvesse maior participação, maior cobrança, maior fiscalização e maior controle social das ações governamentais por parte da população, tendo na avaliação educacional o instrumento mais eficaz de construção de informações a serem publicadas e utilizadas como parâmetros para o controle social e a tomada de decisões. (FERREIRA e TENÓRIO, 2010, p.165). Esse paradigma pode ser constatado na proposta do Plano Nacional encaminhada ao Congresso Nacional em 1998 e aprovado em 2001.

É importante também reconhecer que sistemas de informação e avaliação são indispensáveis para o planejamento educacional e para a eficácia das políticas públicas. A eficiência e eficácia da gestão exigem, portanto, uma política específica, dirigida em termos das seguintes diretrizes: - a formação de quadros técnicos qualificados e permanentes no Ministério da Educação e nas secretarias estaduais e municipais, especialmente no que diz respeito aos sistemas de informação, avaliação e planejamento; - a desburocratização e descentralização da gestão, especialmente através de uma maior autonomia das escolas, às quais devem ser repassados, automaticamente, os recursos necessários à manutenção do cotidiano escolar; - uma gestão democrática e participativa, especialmente no nível das escolas, mas também através de Conselhos Estaduais e Municipais, que assegure a fiscalização do uso e a destinação adequada dos recursos disponíveis; - a informatização dos serviços, inicialmente nas próprias secretarias, conectando-as em rede com o Ministério e, subsequentemente, com as Secretarias e as escolas, assegurando o fluxo das informações; - a reorganização das Secretarias de forma a agilizar a gestão, eliminando etapas desnecessárias entre decisão e execução (BRASIL, INEP, 1998, p.78).

No Brasil, como aponta Ferreira e Tenório (2010, p.163) essa convergência entre alguns modelos de prestação de contas e os pressupostos que sustentavam as políticas educacionais, especialmente aqueles que afirmavam o princípio do direito dos pais enquanto consumidores, e a sua divulgação dos resultados alcançados pela escola, necessários para a sustentação dessas mesmas escolas. No caso da educação, a preocupação com o produto, mais do que com o processo, se tornou uma evidência e revelou elementos que foram tomadas como referência para a caracterização do Estado Avaliador. Marchelli (2010) ao analisar a expansão e a qualidade da educação básica brasileira também apontou essa tendência e equívoco da avaliação educacional brasileira:

A influência das teorias econômicas neoliberais consolidou-se no campo educacional pela avaliação da qualidade por meio de provas aplicadas para medir o desempenho dos estudantes e pela realização de experiências políticos- organizacionais voltadas para a melhoria do funcionamento das unidades escolares, visando abranger o sistema de ensino em sua totalidade. No entanto, é visível que a cultura da avaliação em educação baseada em pressupostos puramente economicistas é pífia. Foi produzida contemporaneamente uma vasta literatura crítica que se opõe frontalmente ao discurso do desenvolvimentismo educacional na pauta dos interesses financeiros dos formadores oportunistas de opinião e formuladores de políticas públicas ambíguas. (MARCHELLI,2010, p.581)

Em oposição a visão da qualidade total, restrita a uma visão empresarial de ações de planejamento e organização na busca de produtividade aferida por meio de avaliações de resultados, desenvolveu-se um outro conceito de qualidade baseado na sua dependência com o contexto social e histórico que é considerado.

4.4 A Qualidade Educacional e a Avaliação da Educação

Qualidade⁵⁸ é um conceito subjetivo, polissêmico, multidimensional, é o modo de ser, é a propriedade de qualificar os objetos, os serviços ou até mesmo os indivíduos. A qualidade está relacionada as percepções de cada indivíduo tendo, portanto, diferentes significados concretos e abstratos, assim como complexos e não consensuais. O Conceito de Qualidade é dependente do contexto social e histórico que é considerado.

Gadotti (1992), ao questionar o que seria uma escola de qualidade, toma o conceito que Demo (1987 e 1994) faz ao distinguir qualidade em qualidade formal e qualidade política. Qualidade formal é a habilidade para manejar técnicas instrumentos, métodos, tecnologias e procedimentos. Está restrita aos regimentos, nas notas e boletins escolares. A Qualidade política

⁵⁸ Definido pelo DICIONÁRIO DIDÁTICO DE LINGUA PORTUGUESA, responsável Rogerio de Araújo Ramos, edições SM,2011, São Paulo, SP.

é a competência de fazer história, da participação e do encontro de valores associados a representatividade, a legitimidade, a convivência, a solidariedade comunitária, a consciência política, a capacidade crítica e a autogestão. Ferreira e Tenório (2010) afirmam que Demo (1994) alerta para a falsa dicotomia entre qualidade (intensidade) e quantidade (base extensa): a qualidade (intensidade) é sempre histórica, e representa a ação humana no desafio de construir e participar; a quantidade é a extensão da qualidade.

O referido autor assimila o conceito de qualidade à ideia de oportunidade. A qualidade formal (meios e técnicas) e qualidade política (fins e ética) se relacionam de forma indissociável, nas atividades humanas. Desta forma, o autor reforça a importância da qualidade da educação através do alcance de padrões de desempenho. (FERREIRA e TENÓRIO, 2010, p.168)

Essa dualidade se manifesta nas duas correntes de pesquisadores sobre a avaliação da qualidade da educação brasileira: a primeira a que foca nas avaliações quantitativas em larga escala para os diferentes aspectos da qualidade em educação, e prefere soluções técnicas e medidas centradas no conceito de eficiência. E a segunda que reconhecendo a fragilidade do Estado e o descompromisso histórico para a implementação de programas de qualidade numa educação para todos, que destaca a interação entre escolas e comunidades locais, enfatizam avaliações mais qualitativas e focaliza no micro nível escolar.

Conceitualmente, a avaliação da qualidade está dividida entre uma abordagem de cunho culturalista da escola e da sala de aula e a uma abordagem sistêmica das políticas e dos macros aspectos da educação. Ambas as perspectivas são limitadas – a sistêmica por não considerar a influência de diferentes culturas e contextos, e a culturalista por não avaliar especificamente o efeito da escola sobre a aprendizagem e o desempenho dos alunos (FERREIRA e TENÓRIO, 2010).

Nessa visão culturalista, defendida entre outros por Gadotti e Paulo Freire, os problemas apontados pelas avaliações de larga escala e pelos índices de controle como os índices de evasão e de repetência na escola básica brasileira, continuam alarmantes sem aparente solução, isto porque as respostas dadas pelos governos têm variado da "promoção automática", divisão por "ciclos" ou a frequência em "tempo integral" para uma minoria. Essas "soluções" supõem que o problema está no aluno e não na escola (GADOTTI, 1992).

As teorias da aprendizagem sustentam que a retenção do conhecimento depende não apenas do esforço, da repetição, mas sobretudo, do interesse. Fixamos mais facilmente na nossa memória o que temos interesse em conhecer e o que vivemos mais intensamente.

[...]

É uma escola de classe média, tentando impor conceitos e valores da classe média. Não consegue fazer a síntese entre a cultura elaborada e a "cultura popular" (Paulo Freire), a "cultura primeira" (Georges Snyders). Apesar de

muitas pesquisas e estudos, o nosso currículo não se conseguiu ainda equacionar adequadamente a relação entre a **identidade cultural** e o **itinerário educativo** dos alunos provenientes das camadas populares. Os nossos currículos ainda apresentam aos nossos alunos um pacote de conhecimentos que eles devem aprender, tenham ou não significado para eles. Eles são avaliados - aprovados ou reprovados - em função da assimilação ou não desse pacote de conhecimentos. Não são avaliados em função do desenvolvimento de sua capacidade de pensar com autonomia, isso ainda depois de quase um século do aparecimento das teses da Escola Nova.

[...]

Pensam sempre a "educação para todos" como a extensão da educação das elites. Não soubemos construir o universal a partir do nosso particular, da nossa identidade, da diferença. Não havíamos percebido que um dos fatores primordiais do fracasso do nosso sistema educacional foi não ter levado em conta a diversidade cultural na construção de uma educação para todos. A primeira tarefa de um sistema nacional de ensino é incentivar a cultura local e não impedir a diferenciação. Confundimos universalização da educação com uniformização. Confundimos igualdade de chances diante da educação com expansão de um mesmo modelo único e unificado. (GADOTTI, 1992, p.2,3e5).

Para Gadotti, a qualidade para a Educação Escolar estaria no pluralismo de uma educação multicultural a partir do respeito a cultura do aluno em diálogo com todas as culturas e concepções do mundo, numa pedagogia dos direitos humanos e na Autonomia Escolar. Esses princípios seriam efetivados pela construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola pelos sujeitos da Escola.

Para Ferreira e Tenório (2010, p.160) essas tendências estão em aparente oposição, representando uma tensão constante entre a perspectiva de uma educação para servir as demandas de uma sociedade e de uma economia globalizada, e a perspectiva de uma educação para servir os objetivos da cidadania. Há uma crescente compreensão da necessidade de se buscar informações quantitativas que auxiliem o planejamento e a definição de políticas. Também há uma crescente compreensão da necessidade de conhecimento do cotidiano escolar, através de pesquisas qualitativas de avaliação (estudos de caso, avaliações institucionais, etc.), com forte ênfase na escola e na sala de aula. Há que se considerar, no entanto, que o conceito de qualidade mudou significativamente ao longo do tempo.

Nessas duas décadas desde a implementação do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica até hoje com o novo PNE em vigor, essa dicotomia tanto nas políticas educacionais e de avaliação da qualidade da educação se fortaleceram principalmente com os três últimos governos (Governo LULA - 2003 a 2010 e Governo DILMA - 2011 a 2014) aparentemente de esquerda ligados aos movimentos sociais, mas alinhados com as políticas neoliberais internacionais, tanto na economia como na política de avaliação das políticas sociais. Paralelamente, desenvolveu-se no Brasil um sistema de avaliação desde a pré-escola

até a pós-graduação referenciado na produtividade e eficiência, assim como um conjunto de políticas educacionais de cunho social baseados na diversidade cultural, na escola como referência estatal para desenvolvimento de políticas sociais de assistencialismo como o Programa Mais Educação, pertencente ao PDE/2007 que toma a educação integral como referência pedagógica, mas que avalia essa mesma escola pelo IDEB e pelo ENEM cuja referência curricular está centrada na concepção de competências e habilidades. Para Marchelli (2010) ao analisar a expansão e a qualidade da educação básica, o PDE/2007 representa um caminho para promover a desejada melhoria da qualidade na escola sem expurgos sociais, mas que só foi possível com a incorporação no IDEB definitivamente a ideia de que a inclusão escolar é uma política que não pode ser abandonada.

4.5 A Qualidade Social da Educação

Nesse contexto de dualidades e dicotomias sobre o que seja a qualidade desejada para a educação brasileira e qual o melhor processo ou a forma de avaliá-la. Será discutida aqui a qualidade social da educação e a avaliação institucional, isso porque o foco desta pesquisa é definir limites e possibilidades para a implementação de um projeto de educação integral ou Escola em “tempo” integral, tomada estratégia pelo atual PNE/2014 para melhoria da qualidade como direito constitucional do cidadão como discutido nas seções anteriores.

A educação é limitada e potencializada pela dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma sociedade, podemos dizer até mesmo o projeto de nação que a sociedade deseja. Os fatores macroestruturais como concentração de renda, desigualdades sociais e o direito a educação interferem tanto quanto a organização dos sistemas e unidades escolares assim como no âmbito escolar a organização do trabalho escolar, os processos de gestão da escolar, a dinâmica curricular e a formação e profissionalização do docente na qualidade do processo educacional.

Quais os conceitos, as representações ou as concepções sinalizam uma escola de qualidade? Quais são os principais conceitos e definições que embasam os estudos, as práticas e as políticas educativas, bem como as dimensões e os fatores que apontam a construção de uma educação de qualidade? É possível uma escola de qualidade para todos? Tais questões revelam a complexidade da temática da qualidade no campo educativo. Dourado e Oliveira (2009) ao responder essas questões tomam como referência dois conceitos sobre a educação e a escola:

A educação [...] para alguns, ela se restringe às diferentes etapas de escolarização que se apresentam de modo sistemático por meio do sistema

escolar. Para outros, a educação deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos. Tal concepção vislumbra as possibilidades e os limites interpostos a essa prática e sua relação de subordinação aos macroprocessos sociais e políticos delineados pelas formas de sociabilidade vigentes. Nessa direção, a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações. Com essa compreensão, este estudo situa a escola como espaço institucional de produção e de disseminação, de modo sistemático, do saber historicamente produzido pela humanidade. Assim, sem secundarizar a importância dos diferentes espaços e atores formativos (a família, o movimento social, a igreja, a mídia etc.), este artigo busca situar a discussão relativa à qualidade, tendo por norte pedagógico a função social da escola. (DOURADO e OLIVEIRA, 2009, p.203)

Os mesmos autores em outra pesquisa, com base numa revisão de literatura sobre a qualidade da educação revelam que é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões extraescolares e intraescolares, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Outro ponto revelado é que a importância na identificação dos elementos objetivos para se alcançar uma escola eficaz ou uma escola de qualidade. Assim como a identificação das condições objetivas e subjetiva da organização e gestão escolar e das condições para a organização e gestão do trabalho escolar e que a avaliação da qualidade da educação considere a visão dos sujeitos da escola e da comunidade referente ao papel e as finalidades da escola e do trabalho que nela se desenvolve. (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007).

Tanto Gadotti (2013) como Dourado e Oliveira (2009) apontam que a construção de uma escola de qualidade socialmente referenciada tem suporte na legislação brasileira do campo educacional, como a CF/88, a LDB/96 e no Plano Nacional da Educação, que a importância da necessidade de definição dos padrões de qualidade de ensino. Esse padrão apresenta, contudo, dificuldades e diferenças significativas no que concerne à definição de um padrão único de qualidade, envolvendo questões em termos de variedade ensino e de aprendizagem, custo-aluno, relação aluno-professor. No atual PNE/2014 o padrão nacional de qualidade é referenciado nas diretrizes como apontamos nas primeiras seções desse capítulo. Nas metas e estratégias do plano tanto no que se refere a avaliação (ver anexo D-estratégia 7.21) quanto ao financiamento, o padrão de qualidade como o Custo Aluno Qualidade são apresentados, mas a sua regulação deixada para legislação complementar posterior, num prazo de dois anos que

neste momento ainda aguardando a “velha vontade política” para efetivá-la. Ver Quadro 7 a seguir:

Quadro 7: Meta 20 do Plano Nacional de Educação - PNE/2014:

Meta 20: Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

ESTRATÉGIAS:

20.6) no **prazo de 2 (dois) anos da vigência** deste PNE, será implantado o **Custo Aluno Qualidade inicial** CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade CAQ;

20.7) implementar o Custo Aluno Qualidade CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático escolar, alimentação e transporte escolar;

20.8) o CAQ será definido no prazo de 3 (três) anos e será continuamente ajustado, com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação MEC, e acompanhado pelo Fórum Nacional de Educação FNE, pelo Conselho Nacional de Educação CNE e pelas Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal;

20.9) regulamentar o parágrafo único do art. 23 e o art. 211 da Constituição Federal, no prazo de 2 (dois) anos, por lei complementar, de forma a estabelecer as normas de cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em matéria educacional, e a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, com equilíbrio na repartição das responsabilidades e dos recursos e efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais, com especial atenção às regiões Norte e Nordeste;

20.10) caberá à União, na forma da lei, a complementação de recursos financeiros a todos os Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ;

Fonte: Anexo da Lei 13005(BRASIL, PNE,2014).

A adoção do padrão nacional de qualidade, entende-se que é fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implementação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada. Nesse sentido em 2010, com a implementação do PDE/2007, através do PAR e do Programa Mais Educação, para fomentar a implementação de projetos de educação integral nas redes pública de ensino em todos os municípios brasileiros. Levou o MEC a induzir o CNE, a elaborar uma resolução estabelecendo normas de aplicação do inciso do artigo 4º da LDB/96, que trata de padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica Pública, que resultou no parecer nº8/2010. Todavia o processo de transformação do parecer em resolução ou

lei complementar no congresso nacional para a determinação do padrão nacional de qualidade não ocorreu.

Ao retomar a questão de “Quais são as dimensões e os fatores que apontam a construção de uma educação de qualidade?” Dourado e Oliveira (2009) respondem definindo para as dimensões intraescolares e extraescolares, os parâmetros de qualidade que devem ser tomados como referência. Nas dimensões extraescolares, eles dividem em dois níveis: o espaço social e as obrigações do Estado.

No nível do espaço social:

primeiro refere-se, sobretudo, à dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos (influência do acúmulo de capital econômico, social e cultural das famílias e dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem); a necessidade do estabelecimento de políticas públicas e projetos escolares para o enfrentamento de questões como fome, drogas, violência, sexualidade, famílias, raça e etnia, acesso à cultura, saúde etc.; a gestão e organização adequada da escola, visando lidar com a situação de heterogeneidade sociocultural dos estudantes; a consideração efetiva da trajetória e identidade individual e social dos estudantes, tendo em vista o seu desenvolvimento integral e, portanto, uma aprendizagem significativa; o estabelecimento de ações e programas voltados para a dimensão econômica e cultural, bem como aos aspectos motivacionais que contribuem para a escolha e permanência dos estudantes no espaço escolar, assim como para o engajamento em um processo de ensino aprendizagem exitoso.(DOURADO e OLIVEIRA,2009,p.207).

O segundo nível que diz respeito aos direitos dos cidadãos e das obrigações do Estado:

ampliar a obrigatoriedade da educação básica; definir e garantir padrões de qualidade, incluindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; definir e efetivar diretrizes nacionais para os níveis, ciclos e modalidades de educação ou ensino; implementar sistema de avaliação voltado para subsidiar o processo de gestão educativa e para garantir a melhoria da aprendizagem; implementar programas suplementares, de acordo com as especificidades de cada estado e município, tais como: livro didático, merenda escolar, saúde do escolar, transporte escolar, recursos tecnológicos, segurança nas escolas.(idem)

Nas dimensões intraescolares, Dourado e Oliveira (2009) dividem em quatro níveis de ação ou planos: o plano do sistema; o plano da escola; o plano do professor e o plano do aluno.

O plano do sistema – condições de oferta do ensino:

refere-se à garantia de instalações gerais adequadas aos padrões de qualidade, definidos pelo sistema nacional de educação em consonância com a avaliação positiva dos usuários; ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade etc.; equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares; biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa on-line, entre outros; acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola; laboratórios de ensino,

informática, brinquedoteca, entre outros, em condições adequadas de uso; serviços de apoio e orientação aos estudantes; condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais; ambiente escolar dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral; programas que contribuam para uma cultura de paz na escola; definição de custo-aluno anual adequado que assegure condições de oferta de ensino de qualidade.(idem, p.208)

O plano de escola – gestão e organização do trabalho escolar –

trata da estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico; planejamento, monitoramento e avaliação dos programas e projetos; organização do trabalho escolar compatível com os objetivos educativos estabelecidos pela instituição, tendo em vista a garantia da aprendizagem dos alunos; mecanismos adequados de informação e de comunicação entre os todos os segmentos da escola; gestão democrático participativa, incluindo condições administrativas, financeiras e pedagógicas; mecanismos de integração e de participação dos diferentes grupos e pessoas nas atividades e espaços escolares; perfil adequado do dirigente da escola, incluindo formação em nível superior, forma de provimento ao cargo e experiência; projeto pedagógico coletivo da escola que contemple os fins sociais e pedagógicos da escola, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, os tempos e espaços de formação; disponibilidade de docentes na escola para todas as atividades curriculares; definição de programas curriculares relevantes aos diferentes níveis, ciclos e etapas do processo de aprendizagem; métodos pedagógicos apropriados ao desenvolvimento dos conteúdos; processos avaliativos voltados para a identificação, monitoramento e solução dos problemas de aprendizagem e para o desenvolvimento da instituição escolar; tecnologias educacionais e recursos pedagógicos apropriados ao processo de aprendizagem; planejamento e gestão coletiva do trabalho pedagógico; jornada escolar ampliada ou integrada, visando a garantia de espaços e tempos apropriados às atividades educativas; mecanismos de participação do aluno na escola; valoração adequada dos usuários no tocante aos serviços prestados pela escola. (Idem, p.209)

O plano do professor – formação, profissionalização e ação pedagógica

relaciona-se ao perfil docente: titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; dedicação a uma só escola; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; valorização da experiência docente; progressão na carreira, por meio da qualificação permanente e outros requisitos; políticas de formação e valorização do pessoal docente: plano de carreira, incentivos, benefícios; definição da relação alunos/docente adequada ao nível, ciclo ou etapa de escolarização; planejamento, estudo, reuniões pedagógicas, atendimento a pais etc.; ambiente profícuo ao estabelecimento de relações interpessoais que valorizem atitudes e práticas educativas, contribuindo para a motivação e solidariedade no trabalho; atenção/atendimento aos alunos no ambiente escolar.(idem)

E o plano do aluno – acesso, permanência e desempenho escolar

refere-se ao acesso e condições de permanência adequadas à diversidade socioeconômica e cultural e à garantia de desempenho satisfatório dos estudantes; consideração efetiva da visão de qualidade que os pais e estudantes têm da escola e que levam os estudantes a valorarem positivamente a escola,

os colegas e os professores, bem como a aprendizagem e o modo como aprendem, engajando-se no processo educativo; processos avaliativos, centrados na melhoria das condições de aprendizagem, que permitam a definição de padrões adequados de qualidade educativa e, portanto, focados no desenvolvimento dos estudantes; percepção positiva dos alunos quanto ao processo de ensino-aprendizagem, às condições educativas e à projeção de sucesso no tocante a trajetória acadêmico-profissional.(idem, p.210)

As dimensões e planos apresentados na busca pela qualidade social da educação encontra-se presente no documento final da CONAE/2010(CONAE, 2010, p.50-52) que se tornou uma referência para a agenda social e política dos movimentos sociais e das associações de pesquisa nacional para elaboração do atual PNE/2014. E que tomaremos como referência para a construção dos indicadores de qualidade educacional.

4.6 Indicadores de Qualidade na Perspectiva da Qualidade Social da Educação

O termo “indicador” é originário do latim *indicare*, que significa descobrir, apontar, anunciar, estimar. Os indicadores informam sobre o desenvolvimento ou não em direção a uma determinada meta, como, por exemplo, a qualidade, mas também podem ser entendidos como um recurso que permite projetar uma tendência ou fenômeno que não sejam imediatamente detectáveis. Os indicadores não são neutros, são carregados de aspectos ideológicos e tendenciosos; uma vez que são construídos e utilizados por indivíduos que estão inseridos em contextos sociais e políticos que tem seus interesses e suas convicções ideológicas e sociais.

Para Lopes e Tenório (2012) a principal função de um indicador é permitir uma leitura, no sentido de aproximação, da realidade, por esse motivo ele deve ser na medida do possível simples, claro, objetivo. Devem servir para avaliar condições e tendências recorrentes na realidade social, assim como permitir comparações entre localidades e situações.

Os indicadores são eficientes instrumentos de avaliação de condições e tendências em relação a metas e objetivos previamente estabelecidos. [...] os indicadores podem ser comparados a modelos da realidade, mas não podem ser considerados a própria realidade; entretanto, devem ser analiticamente legítimos e construídos à luz de uma metodologia coerente de mensuração. [...] os indicadores são utilizados para simplificar informações sobre fenômenos complexos e para tornar a comunicação sobre eles mais compreensível, permitindo a sua utilização no processo de gestão. (LOPES e TENÓRIO, 2012, p.176)

No Brasil há um grande número de indicadores educacionais,⁵⁹ que dão suporte ao sistema de avaliação da educação brasileira composta de seis macro – avaliações, ver Anexo F,

⁵⁹ Em 2004, o MEC através do INEP lançou um Dicionário (na verdade Formulário) de Indicadores Educacionais – Fórmulas de Cálculo. O Dicionário contém as formulas de cálculo (definição), a interpretação estatística, a periodicidade, nível de agregação e a fonte dos dados.

p.220, e com foco na produtividade e eficácia dos resultados. ”. Definir indicadores de qualidade é, basicamente, construir conceitos que permitam sua mensuração, providência indispensável para a avaliação dos resultados alcançados com os esforços aplicados na melhoria da qualidade, ou para traçarem-se comparações entre produtos ou serviços a partir da qualidade. ” (IPEA,1992). Contudo, como foi discutido nas duas seções anteriores, há uma agenda produzida pelos movimentos sociais, organizações acadêmicas-científicas e de pesquisadores em educação, exigem a um outro olhar na construção de indicadores de qualidade “social” da educação manifestada nos mais diferentes fóruns como a CONAE:

Implementar a qualidade da educação em todos os níveis em base a novos indicadores de qualidade da educação brasileira, mais amplos e sensíveis à complexidade dos processos educativos, assegurando a progressiva melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem dos estudantes (CEDES, 2011).

A pesquisa e a proposição de indicadores de qualidade para a educação não são recentes, na literatura científica, encontra-se diversos trabalhos apontando dimensões e variáveis para a construção desses indicadores para uma educação e escola de qualidade referenciada na função social da escola e da educação “ para TODOS”. Esses trabalhos produzidos como os de Cheng e Tam (1977); Dourado, Oliveira e Santos (2007); Ribeiro e Kaloustian (2007) e Dourado e Oliveira (2009) tem a característica em comum de apresentarem seus indicadores a partir de revisões de literatura, o que significa uma síntese de um conhecimento acumulado.

Para Cheng e Tam (1977) (apud FERREIRA e TENÓRIO,2012, p.171) do ponto de vista teórico, identificam, a partir de uma ampla revisão da literatura, sete modelos de qualidade em educação: o modelo de metas e especificações, o modelo de insumos, o modelo de processo, o modelo de satisfação dos interessados, o modelo de legitimidade, o modelo de ausência de problemas e o modelo de aprendizagem organizacional. Apresenta-se no Anexo G, p.221, o quadro completo desses modelos e seus indicadores. Resumidamente:

- a) Metas: Atingir metas organizacionais em conformidade com as especificações dadas;
- b) Recursos: Qualidade dos recursos utilizados pela instituição;
- c) Processo: Processos internos fluentes e isentos de problemas com experiências de aprendizagem frutíferas;
- d) Satisfação: Relação entre expectativas e satisfação de todos os interessados;
- e) Legitimidade: Alcance de posição de legitimidade e reputação da instituição;
- f) Ausência de problemas: Ausência de problemas e dificuldades na instituição;
- g) Aprendizagem organizacional: Adaptação a mudanças ambientais e barreiras internas e melhoria contínua.

A ênfase em determinados aspectos da realidade é uma das maneiras pelas quais modelos de qualidade para a educação têm sido configurados. Esses modelos apontam diferentes concepções de qualidade nas instituições escolares, que se expressam nos indicadores predominantes, de forma implícita ou explícita, na prática educativa. A qualidade pode ser determinada por meio de diferentes indicadores, priorizados consoantes à necessidade institucional do sistema educacional. (KLAUCK, 2012, p.40)

Um outro estudo sobre indicadores, mas com foco intraescolar foi o de Ribeiro e Kaloustian (2007) desenvolvido no Brasil por iniciativa de uma organização não governamental (Ação Educativa) e dois organismos internacionais (Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef – e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD), contando com a participação de outras instituições governamentais e não governamentais de todo o país. O objetivo principal foi delimitar indicadores que caracterizam os pontos fracos e pontos fortes na escola, no intuito de potencializar e oferecer um instrumento para a avaliação e o monitoramento da qualidade da educação. A pesquisa desenvolveu-se em 14 escolas⁶⁰ de educação básica com a participação da comunidade escolar (Professores, Alunos, Servidores e Pais). O estudo apontou sete dimensões da escola a considerar: ambiente educativo, prática pedagógica e avaliação, ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais, espaço físico e acesso, permanência e sucesso na escola. Essas dimensões e respectivos indicadores de qualidade são apresentados no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 – Indicadores de Qualidade da Educação – Fatores de Mobilização Interna

Dimensões	Indicadores de qualidade
1. Ambiente educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Amizade e solidariedade; • Alegria; • Respeito ao outro; • Combate à discriminação; • Disciplina e tratamento adequados aos conflitos que ocorrem no dia-a-dia da escola; • Respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes.
2. Prática pedagógica e avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto político-pedagógico definido e conhecido por todos; • Planejamento;

⁶⁰ As escolas participantes foram: Escola Municipal Izaira Machado de Freitas Camargo (Formosa/GO), Escola Municipal Consulesa Margarida Maksud Trad. (Campo Grande/MS), Escola Municipal Professora Mauricila Sant'Ana (Rio Branco/AC), Escola Estadual Márcia Meccia e Escola Estadual Maria Anita (Salvador/BA), Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Carlos de Andrade e Silva, Escola Estadual Madre Paulina e Escola Estadual Professora Ruth Cabral Troncarelli (São Paulo/SP), Escola Fundamental do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais e Creche da Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte/MG), Escola Municipal Professor Moacyr Teixeira (Londrina/PR), Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Frei Tito de Alencar e Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Marwin (Fortaleza/CE).

	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualização; • Prática pedagógica inclusiva; • Formas variadas e transparentes de avaliação dos alunos; • Monitoramento da prática pedagógica e da aprendizagem dos alunos;
3. Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Orientações para a alfabetização inicial implementadas; • Existência de práticas alfabetizadoras na escola; • Atenção ao processo de alfabetização de cada criança; • Ampliação das capacidades de leitura e escrita ao longo do ensino fundamental; • Acesso e bom aproveitamento da biblioteca ou sala de leitura, dos equipamentos de informática e da internet; • Existência de ações integradas entre a escola e toda a rede de ensino com o objetivo de favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita.
4. Gestão escolar democrática	<ul style="list-style-type: none"> • Informação democratizada; • Conselhos escolares atuantes; • Participação efetiva de estudantes, pais, mães e comunidade em geral; • Acesso, compreensão e uso dos indicadores oficiais de avaliação da escola e das redes de ensino; • Participação em programas de repasses de recursos financeiros;
5. Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola	<ul style="list-style-type: none"> • Formação inicial e continuada; • Suficiência e estabilidade da equipe escolar; • Assiduidade da equipe escolar.
6. Ambiente físico escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Suficiência do ambiente físico escolar; • Qualidade do ambiente físico escolar; • Bom aproveitamento do ambiente físico escolar.
7. Acesso e permanência dos alunos na escola	<ul style="list-style-type: none"> • Atenção especial aos alunos que faltam; • Preocupação com o abandono e evasão; • Atenção especial aos alunos com alguma defasagem de aprendizagem;

Fonte: Indicadores da qualidade na educação. (Ribeiro e Kaloustian, 2007).

O quadro de indicadores acima não esgota todas as dimensões da escola, a sua maioria limitada aos fatores intraescolares, que não podem ser dissociados dos fatores extraescolares como as limitações orçamentárias e de pessoal de cada um dos sistemas de ensino, das condições socioeconômicas das comunidades escolares ou do desenvolvimento econômico da região em que se localizam as escolas integrantes da pesquisa. Como aponta Klauck (2012) qualquer análise sobre os efeitos das escolas e os fatores associados à eficácia escolar só faz sentido após o controle da influência externa do nível socioeconômico e cultural das famílias

no desempenho dos alunos. O que nos aponta para o principal indicador da educação brasileira, como previsto pela CF/88, na LDB/96 e o atual PNE/2014, o Padrão Nacional de Qualidade.

Implantar custo aluno qualidade, expressão normativa do padrão de qualidade, definido anualmente para todo o País, por meio do aumento progressivo do investimento público em educação garantindo a oferta de educação básica de qualidade para todos (ANPED, 2011, p.42-43).

Finalizaremos esta seção, discutido o Padrão Mínimo de Qualidade para a Educação Brasileira, já previsto nas metas e nas estratégias do atual PNE/2014, mas que ainda aguarda a sua regulamentação por lei complementar do congresso nacional. Essa discussão será feita a partir do Parecer nº 8/2010 da Câmara de Educação Básica do CNE/MEC, por entender a necessidade de um indicador que possibilite avaliar de modo uniforme os fatores extraescolares para uma tomada de decisão. A tomada de decisão é uma dimensão do planejamento, da avaliação e do controle nas organizações. Do mesmo modo, o processo de tomada de decisão deve ser sempre dinâmico, multidimensional e sistêmico, que envolve sempre dois aspectos fundamentais da prática humana: o diálogo e a criação. (TENÓRIO, MACHADO e LOPES, 2010)

4.6.1 Padrão Mínimo de Qualidade – Parecer nº 8/2010 CEB/CNE

O Parecer elaborado pela Câmara de Educação Básica⁶¹ do CNE, com o objetivo de desenvolver um estudo sobre a Educação Básica no Brasil e construir proposições que pudessem contribuir para melhorar, o ainda atual, cenário da qualidade desse nível de ensino e apresentando-o na forma de parecer. Ao iniciar a exposição do objeto o estudo apresenta uma constatação da realidade educacional brasileira:

“Ao longo dos últimos anos, tem crescido o número de pesquisas e estudos relacionados com os fatores que mais influenciam na qualidade da Educação Básica no Brasil, procurando, desta forma, contribuir para o aperfeiçoamento das políticas públicas da educação. Trata-se de um problema complexo e multifacetado. Além disso, sua complexidade torna-se ainda maior em função das questões históricas relacionadas com o tema – o Brasil tem uma dívida social que impacta na qualidade almejada e que se traduz em um claro apartheid de oportunidades educacionais, refletido nos diferentes Brasis identificados na ótica dos resultados educacionais. ” (BRASIL, CEB/CNE, Parecer nº8/2010, p.1).

O Parecer desenvolve sua argumentação em três eixos: a) identifica a educação como vetor para o desenvolvimento humano; b) demonstra os resultados educacionais apontados por

⁶¹ O Parecer nº08/2010 elaborado pela comissão composta pelos conselheiros César Callegari (Presidente), José Fernandes de Lima, Mozart Neves Ramos (Relator) e Regina Vinhaes Gracindo. Aprovado pela CEB/CNE em 05 de maio de 2010.

alguns instrumentos de avaliação em consonância com o PDE/2007; c) indica os grandes desafios que se apresentam para o alcance da qualidade na Educação Básica. Dentre esses desafios, o parecer destaca: 1) a necessidade de real valorização da carreira do magistério; 2) a ampliação do financiamento da educação; e 3) uma melhor organização da gestão a partir da gestão democrática e de um padrão mínimo de qualidade no sentido de garantir a comparabilidade nos resultados de suas ações. Nesse sentido, o parecer adotou o Custo Aluno Qualidade inicial - CAQi, desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, como referência para a construção da matriz de Padrões Mínimos de Qualidade para a Educação Básica Pública no Brasil.

Na exposição sobre os desafios da educação brasileira de qualidade, o parecer apresenta as mais variadas carências e problemas enfrentados pela educação Básica, como os baixos salários dos professores que não estimulam aos jovens a seguir a carreira, o que dificulta a reduzir o déficit existente de 250 mil de professores, particularmente localizado nas disciplinas de química, física e matemática. Além disso, daqueles que atuam nessas três disciplinas menos da metade tem o curso superior (na disciplina física apenas 1 em cada 4 professores tem o curso superior). Outro ponto abordado, as condições de trabalho e a infraestrutura das escolas. De acordo com o Censo Escolar de 2009, em 2008, 27,9% dos alunos não tinham biblioteca. No mesmo censo escolar também apontava que 40% dos alunos da educação básica não disponha de quadra esportiva nas escolas. Para as escolas públicas do Campo, o Censo Escolar, de 2009, apontava que 23% sem energia elétrica; 75% sem Biblioteca; 98% sem laboratórios de Ciências e 90% sem acesso à internet. O quadro aponta o quão difícil apostar na possibilidade de que todas as escolas atinjam um mesmo patamar de qualidade, uma vez que não possuem um mesmo patamar de condições de infraestrutura. O que reforça a necessidade de um padrão mínimo de qualidade principalmente quando nas avaliações de eficiência pautadas em resultados o padrão exigido é o mesmo para todas as escolas.

4.6.2 Custo Aluno Qualidade Inicial - CAQi

Do ponto de vista legal cabe a União a propor medidas que minimizem as diferenças e produza uma equalização das oportunidades educacionais, mediante um esforço de repasse de recursos e assistência técnica aos entes federados:

A União organizará o sistema federal de ensino (...) e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (BRASIL, CF, 1988, art211. §1º).

É importante destacar que no recém PNE/2014 aprovado, já constam na Meta 20, meta referente ao financiamento da educação, a determinação do CAQi como referencial do padrão de qualidade, entretanto o mesmo aguarda a regulamentação em lei complementar cujo prazo previsto para sua aprovação era 25 de junho de 2016 e até o presente não foi promulgada. (ver Quadro 7, p.104). Retomando, o Parecer nº8/2010 CEB/CNE, o seu texto define os padrões mínimos os fatores que mais impactariam no cálculo do CAQi que seriam definidos considerando os seguintes parâmetros:

1. Professores qualificados com remuneração adequada e compatível a de outros profissionais com igual nível de formação no mercado de trabalho, com regime de trabalho de 40 horas em tempo integral numa mesma escola. No cálculo do CAQi, fixou-se um adicional de 50% para os profissionais que atuam na escola e que possuem nível superior em relação aos demais profissionais que possuem nível médio com habilitação técnica; para aqueles que possuem apenas formação de Ensino Fundamental foi previsto um salário correspondente a 70% em relação àqueles de nível médio.
2. A existência de pessoal de apoio técnico e administrativo que assegure o bom funcionamento da escola, como a preparação da merenda, funcionamento da biblioteca, limpeza predial e setor de secretária da escola, por exemplo.
3. A existência de Creches e escolas possuindo condições de infraestrutura e de equipamentos adequados aos seus usuários.
4. A definição de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que permita uma aprendizagem de qualidade. (BRASIL, CEB/CNE, Parecer nº8/2010, p.18).

E como fatores que mais impactam no cálculo do CAQi, o parecer aponta: 1) tamanho da escola (Ensino Fundamental anos iniciais e finais e o Ensino Médio) /Creche; 2) jornada dos alunos (tempo parcial versus tempo integral- mínimo de 7 horas de permanência do aluno na escola em atividades educativas); 3) relação alunos/turma ou alunos/professor; 4) valorização dos profissionais do magistério, incluindo salário, plano de carreira e formação inicial e continuada. No parecer o cálculo do CAQi⁶², para cada etapa da Educação Básica, foram separados os custos de implantação (aquisição de terreno, construção do prédio, compra de equipamentos e material permanente) daqueles associados com os de manutenção e de atualização, necessários para assegurar as condições de oferta educacional de qualidade ao longo do tempo. Ao final do parecer é apresentada uma proposta de resolução normatizando os padrões mínimos de qualidade para a educação básica.

Na busca pelos indicadores para propor limites e potencialidades num projeto de educação integral no Colégio de Aplicação da UFS, objeto desta pesquisa, será apresentada e

⁶² Na sua implementação Os primeiros custos, os de implantação, são realizados de uma única vez, seria o que poderíamos chamar do “ano zero” do CAQi, os outros dois (manutenção e atualização) devem acontecer ano após ano.

tomada como referência apenas os valores referentes ao Ensino Fundamental - anos finais e o Ensino Médio.

Art. 8º No contexto do CAQi, os padrões mínimos podem ser definidos como aqueles que levam em conta, entre outros parâmetros:

I – professores e pessoal de apoio técnico e administrativo que assegurem o bom funcionamento da escola, com remuneração adequada;

II – Creches e Escolas que possuam condições de infraestrutura e de equipamentos adequados;

III – definição de relação adequada entre número de alunos por turma e por professor, e número de salas e de alunos.

§ 1º No Anexo I é apresentada Tabela de referência para decisões dos órgãos do Poder Público, com estimativa do número de alunos, classes, total de professores, número de salas de aula, alunos por classe, jornada diária do aluno e jornada semanal do professor por fase e etapa da Educação Básica e da modalidade escola de Educação do Campo.

§ 2º Para outras modalidades da Educação Básica, dependendo de sua natureza e de normas específicas, pode ser utilizada referência similar para a construção das respectivas matrizes de padrões mínimos de qualidade.

[...]

Art. 12 A Tabela A do Anexo V apresenta as características mínimas necessárias para o pleno funcionamento de escola de Ensino Fundamental (4 anos finais), incluindo equipamentos e materiais, tendo como referência uma unidade com área de 1.650 m², para 600 alunos (30 alunos por turma) e 20 professores com jornada de 40 horas semanais.

Parágrafo único. A Tabela B do Anexo V apresenta os equipamentos e materiais permanentes para escola de Ensino Fundamental (anos finais), com essas características.

Art. 13 A Tabela A do Anexo VI apresenta as características mínimas necessárias para o pleno funcionamento de escola de Ensino Médio, incluindo equipamentos e materiais, tendo como referência uma unidade com área de 2.080 m², para 900 alunos (30 alunos por turma) e 30 professores com jornada de 40 horas semanais.

Parágrafo único. A Tabela B do Anexo VI apresenta os equipamentos e materiais permanentes para escola de Ensino Médio, com essas características. (BRASIL, CEB/CNE, Parecer nº8/2010, p.42).

As tabelas e os anexos indicados na citação acima do Parecer nº8/2010, podem ser vistas no Anexo H, p.222.

Deste modo, com referencial teórico construídos nos conceitos da Educação Integral; dos Indicadores de Qualidade da Educação referenciada na função social da Escola, e tendo como referência os Colégios de Aplicação como escolas - laboratórios de experimentação pedagógica vinculada a Universidade Pública. Apresentamos na próxima seção a definição dos Indicadores para Implementação de um Projeto de Escola em Tempo Integral.

5 PROTOCOLOS DE AFERIÇÃO DOS INDICADORES DE QUALIDADE PARA IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Nesta seção são apresentados, os Indicadores de Qualidade Educacional a serem utilizados na Avaliação Qualitativa, de modo a estabelecer as possibilidades e os limites para implementação de um projeto de Educação Integral no Colégio de Aplicação da UFS. Também é apresentada a metodologia da avaliação desses indicadores, com os protocolos de avaliação, a escala de notas para avaliação de cada indicador e das variáveis dos indicadores, assim como as questões norteadoras para avaliação do indicador.

5.1 Indicadores da Qualidade Intraescolar e Extraescolar desta Pesquisa.

Os Indicadores escolhidos foram definidos pela análise do referencial teórico construído anteriormente pelos elementos chave: Primeiro, os Colégios de Aplicação das Instituições Federais de Ensino como política pública que tem a finalidade de Campo de Estágio e laboratório de práticas e experimentos pedagógicos para a para formação inicial e continuada de Professores. Segundo, a Escola “em tempo” Integral, estratégia para a melhoria da qualidade da educação básica (PNE/2014/Meta 06); e Terceiro do Conceito de Qualidade estabelecido pelo princípio da Educação de Qualidade, como direito do cidadão a uma escola pública de qualidade educacional e social. A construção dessa Escola de Qualidade depende dos fatores extraescolares e dos fatores intraescolares. Assim a elaboração de Indicadores obrigatoriamente tem de levar em conta essas duas dimensões:(DOURADO E OLIVEIRA,2009). A elaboração dos Indicadores Internos e dos Indicadores Externos baseados nos fatores intraescolar e extraescolar que interfeririam e contribuiriam na formulação, implementação e execução de um projeto de educação integral, como discutido ao longo do nosso referencial teórico.

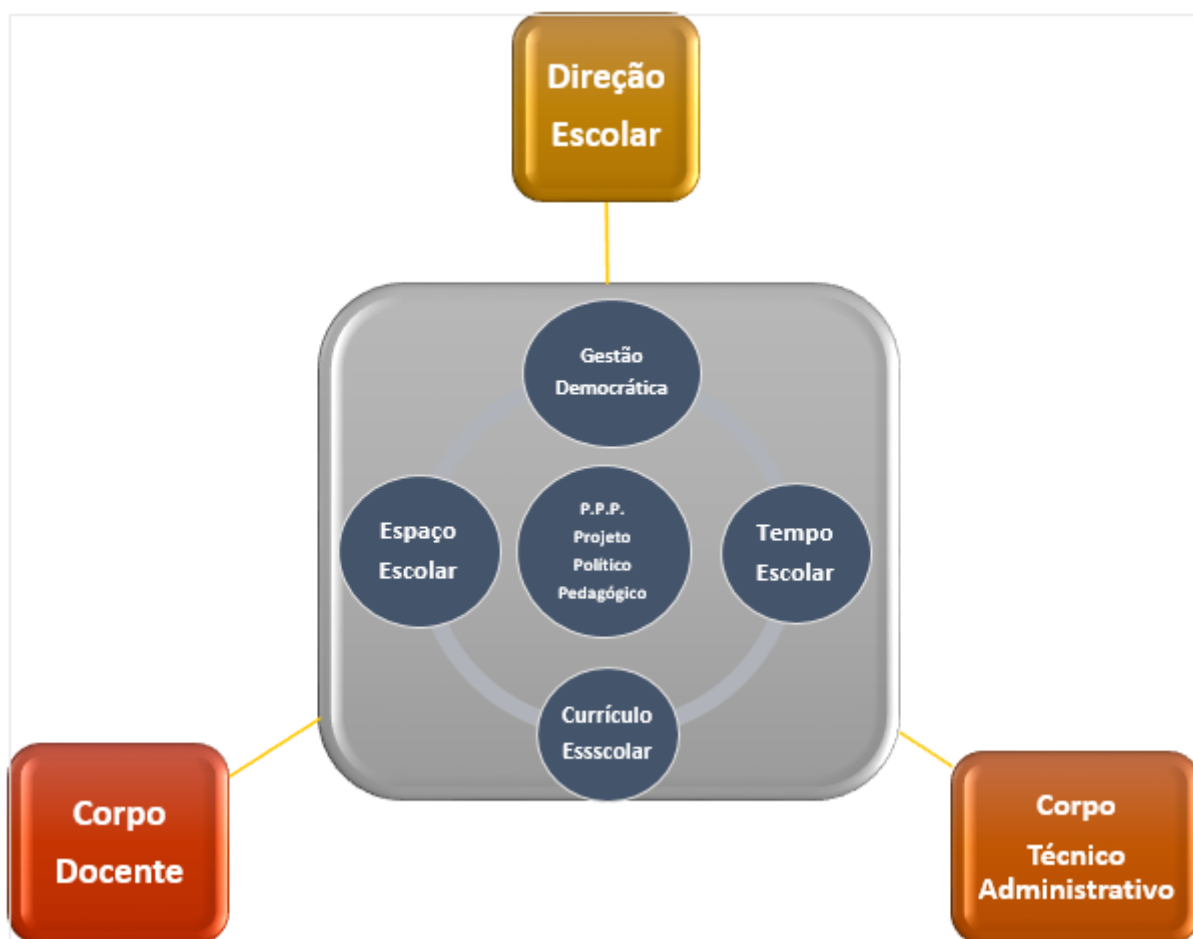
Na implementação de um projeto de Escola em tempo integral no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, que além de propor um projeto pedagógico de Educação Integral e que como laboratório pedagógico no interior de uma Universidade Federal a produzir experimentos e contribuir com pesquisas, para o aprimoramento das Estratégias do PNE/2014 – Meta 06, contribuindo para repensar o Tempo Escolar, o Espaço Escolar, a Formação de Professores, a Gestão Escolar Participativa e a elaboração de um Projeto Político Pedagógico que integre todos os sujeitos da escola.

Assim está pesquisa define como Indicadores Internos de Qualidade, para avaliar o CODAP e definir os limites e as possibilidades para implementação de um projeto de escola em tempo integral, as seguintes dimensões:

- a) A Gestão Escolar Democrática e Participativa
- b) O Espaço Escolar;
- c) O Tempo Escolar;
- d) O Currículo escolar;
- e) O Corpo Docente;
- f) O Corpo Técnico-Administrativo e de Serviços Gerais;
- g) O Projeto Político Pedagógico Integral e Integrador.

Essas dimensões serão analisadas separadamente, apesar de interligadas no projeto de educação integral e integradas pelo PPP como mostrado na figura 3, a seguir.

Figura 3: Elementos constituintes para a Educação em Tempo Integral – dimensão intraescolar.



Fonte: Elaborado pelo autor baseado no seu referencial teórico.

Na figura 3, acima o P.P.P. é a dimensão central que interliga as outras dimensões que se correlacionam em duas ou mais dimensões, a exemplo, o tempo e o espaço escolar, o currículo com o espaço e tempo escolar, entre outras, até a integração de todas as dimensões pelo P.P.P. Na figura acima, as dimensões apresentadas representam as dinâmicas pedagógicas realizadas pelos sujeitos da escola.

Nos fatores extraescolares, a existência de uma política pública de estado que induza e fomenta a Educação Integral é fundamental para uma educação pública de qualidade. Para isso, essa política de financiamento deve atender, a um padrão mínimo de qualidade como proposta pelo Parecer nº8/2010/CEB/CNE e na Meta nº 20 do PNE/2014 ambos referenciados no CAQi como padrão de referência. No caso do CODAP, pertencente a Universidade Federal de Sergipe e a rede federal de ensino, a política de financiamento para manutenção e expansão é diferenciada em relação as demais escolas públicas das redes estaduais e municipais. Nessa pesquisa será tomada como Indicador Externo o Indicador Política, de Financiamento dos CAPs.

5.2 Protocolos da Pesquisa de Campo não Participativa

Definido os indicadores da pesquisa, é apresentado a metodologia de avaliação de cada um dos indicadores do CODAP, referentes as dimensões intraescolar e extraescolar.

O primeiro passo, será a definição dos protocolos de controle da avaliação dos indicadores. São eles:

- a) Escala de notas e os seus significados para aferir as variáveis de cada indicador;
- b) Escala de notas e os significados para aferir o Conceito – Resultado de cada indicador;
- c) Definição dos critérios de avaliação de cada variável e o padrão de qualidade utilizado como referência;
- d) Definição dos documentos sobre o CODAP com informações sobre as variáveis de cada indicador aferido; e
- e) Metodologia da avaliação qualitativa de cada variável de um indicador.

5.2.1 Escala de notas e os seus significados para aferir as variáveis dos indicadores

Será aplicada uma nota de 1 a 5 para cada variável, numa escala que corresponderá a menor nota a uma variável limitante e a maior nota a uma variável potencializadora do projeto.

- Nota de valor 1: significado, a variável impossibilita a realização do projeto;
- Nota de valor 2: significado, a variável dificulta realização do projeto;
- Nota de valor 3: significado, a variável não interfere na realização do projeto;
- Nota de valor 4: significado, a variável possibilita a realização do projeto;
- Nota de valor 5: significado, a variável potencializa a realização do projeto;

5.2.2 Escala de notas e os Conceitos para os Indicadores

Ao analisar o resultado da avaliação de cada indicador, o conceito atribuído será qualitativo, as notas de 1 a 5 são conceituais e não aritméticas. O resultado não é obtido pela média aritmética ou somatória de notas. O conceito resultante é dado pela tendência qualitativa que o conjunto de variáveis do indicador vai apontar:

- Conceito de valor 1: significado, o indicador impossibilita a realização do projeto;
- Conceito de valor 2: significado, o indicador dificulta a realização do projeto;
- Conceito de valor 3: significado, o indicador não interfere a realização do projeto;
- Conceito de valor 4: significado, o indicador possibilita a realização do projeto;
- Conceito de valor 5: significado, o indicador potencializa a realização do projeto;

5.2.3 Critérios de avaliação das variáveis e o padrão mínimo de qualidade

A avaliação qualitativa será realizada pela análise e comparação de cada variável com o padrão mínimo de qualidade ou pelos conceitos apresentados para a educação integral neste trabalho. As variáveis qualitativas e quantitativas de cada uma das dimensões analisadas serão assim avaliadas:

a) As Variáveis Quantitativas: serão comparadas com os valores quantitativos de referência estabelecidos pelo padrão mínimo de qualidade proposto pelo parecer nº8/2010/CEB/CNE. (Tabelas de referência estão apresentados no Anexo H deste trabalho).

b) As Variáveis Qualitativas: serão avaliados pelos princípios pedagógicos apresentados no referencial teórico deste trabalho. Nos parâmetros qualitativos estabelecidos pela legislação educacional brasileira e nas Metas e estratégias definidas pelo PNE/2014(Meta 06 -Educação Integral; Meta 19 – Gestão Democrática e Meta 20 – Financiamento Educacional).

5.2.4 Rol de documentos sobre o CODAP utilizados na avaliação dos indicadores

Nesta pesquisa, os dados sobre as variáveis referentes ao CODAP, serão obtidos a partir dos seguintes documentos:

- 1. Projeto Político Pedagógico do CODAP;
- 1.1. Regimento Interno do CODAP;
- 1.2. Matriz Curricular do CODAP;
- 1.3. Sistema de Avaliação do CODAP;
- 2. Portaria nº953/MEC – Regulamentação dos Colégios de Aplicação das IFES;
- 3. Relatório de Gestão UFS/CODAP;
- 4. Dados Estatísticos do EDUCACENSO referentes ao CODAP;
- 5. Atas do CONDICAP;
- 6. Informações in loco levantadas pelo pesquisador no CODAP, numa pesquisa de campo, não participativa.

5.2.5 Metodologia da avaliação qualitativa dos indicadores

Para a avaliação qualitativa de cada um dos indicadores e de suas respectivas variáveis foram adotados os seguintes procedimentos:

- 1º Passo: Identificar no indicador se a variável é quantitativa ou qualitativa;
- 2º Passo: Elaborar uma questão norteadora (QN) sobre a variável em questão;
- 3º Passo: Responder à questão norteadora conforme os critérios estabelecidos no protocolo sobre as variáveis;
- 4º Passo: Aferir uma nota conceitual conforme os protocolos estabelecidos;
- 5º Passo: Após a avaliação de todas as variáveis do Indicador. Estabelecer um conceito para o indicador atribuindo um valor, para a tomada de decisão sobre a implementação do projeto, conforme os protocolos estabelecidos.

5.3 Questões Norteadoras para Avaliação dos Indicadores Internos do CODAP

Definido os protocolos de notas e de avaliação, o passo seguinte foi a definição das questões norteadoras, para a avaliação das variáveis de cada um dos indicadores.

Cada Questão Norteadora – QN, será atribuída a uma variável. Os indicadores poderão apresentar um número diferente de variáveis.

5.3.1 Indicador: Gestão Democrática

QN: O Modelo de Gestão do CODAP atende as estratégias de Gestão Democrática e Participativa previstas no PNE/2014 – META 19

Variável: Eleições Diretas para Diretoria

QN1: Ocorrem eleições diretas para os cargos de gestão da escola?;

Variável: Formação Técnica do Gestor Escolar

QN2: No processo de eleição dos gestores exige-se a certificação técnica para gestor escolar, conforme a legislação?;

Variável: Conselho Escolar.

QN3: Existe um Conselho Escolar onde todas as decisões Administrativas e Pedagógicas do CODAP são definidas ou referendadas?;

Variável: Gestão Participativa

QN4: O Conselho Escolar tem participação efetiva de Gestores, Docentes, Servidores, Pais ou Responsáveis pelos Aluno (a) s e dos Alunos (as)?;

Variável: Formação Política Estudantil

QN5: Existe um Grêmio Estudantil que represente os Alunos? E a uma política de formação de representantes estudantis no CODAP?

5.3.2 Indicador: Espaço Escolar

QN: O Espaço Escolar atende aos Padrões Mínimos de Qualidade para as atividades desenvolvidas quanto aos:

Variável: Espaços de Ensino

QN1: Espaços de Ensino?;

Variável: Espaços de Lazer.

QN2: Espaços de Lazer?;

Variável: Espaços Administrativos.

QN3: Espaços Administrativos?;

Variável: Espaços de Integração.

QN4: Espaços de Integração?;

Variável: Espaços para Ampliação da Jornada Escolar

QN5: O Espaço Escolar é um elemento limitador ou Potencializador da ampliação da Jornada Escolar em Tempo Integral?;

Variável: Espaços Multidisciplinar e Interdisciplinar.

QN6: O Espaço Escolar é um elemento limitador ou Potencializador de ações multidisciplinares e interdisciplinares?

5.3.3 Indicador: Tempo Escolar

QN: O Tempo Escolar atende aos Padrões Mínimos de Qualidade para as atividades desenvolvidas:

Variável: Gestão do Tempo Escolar

QN1: Na Proposta Pedagógica do CODAP, quais os critérios para distribuição do tempo escolar nas atividades desenvolvidas?;

Variável: Organização do Tempo Escolar

QN2: Na Proposta Pedagógica do CODAP o tempo escolar é definido pela divisão de turno em atividades obrigatórias e complementares?;

Variável: Tempo Escolar e Atividades Multidisciplinar e Interdisciplinar dentro do Espaço Escolar

QN3: Dentro do Espaço Escolar, O Tempo Espaço é um elemento limitador ou Potencializador de ações multidisciplinares e interdisciplinares?;

Variável: Tempo Escolar e Atividades Multidisciplinar e Interdisciplinar fora do Espaço Escolar

QN4: Fora do Espaço Escolar, O Tempo Espaço é um elemento limitador ou Potencializador de ações multidisciplinares e interdisciplinares?

5.3.4 Indicador: Currículo Escolar

Variável: Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Fundamental e Ensino Médio

QN1: Na Proposta Pedagógica do CODAP, o Currículo está organizado de acordo com as diretrizes curriculares da educação básica?;

Variável: Atividades Curriculares Multidisciplinar e Interdisciplinar.

QN2: Na Proposta Pedagógica do CODAP, a Matriz Curricular é um elemento limitador ou Potencializador de ações multidisciplinares e interdisciplinares para a formação integral do aluno?;

Variável: Atividades Curriculares de Inclusão e Permanência na Escola.

QN3: Na Proposta Pedagógica do CODAP, a Matriz Curricular é um limitador ou potencializador da inclusão ou da permanência do aluno na escola?

5.3.5 Indicador: Quadro Docente

QN: O Corpo Docente do CODAP, atende ao padrão mínimo de Qualidade, quanto a:

Variável: Relação Quantitativa número de Alunos por Docente

QN1: Relação Aluno-Professor?;

Variável: Jornada de Trabalho

QN2: Jornada de trabalho?;

Variável: Relação Quantitativa entre Carga Horária (hora-aula) e a Jornada de Trabalho.

QN3: Carga Horária em sala de aula em relação a jornada de trabalho?;

. Variável: Qualificação Docente.

QN4: Qualificação Docente: formação inicial e continuada?;

Variável: Quantitativo de Docentes para Ampliação da Jornada Escolar.

QN5: O Quadro Docente é um elemento limitador ou potencializador do tempo escolar?;

5.3.6 Indicador: Quadro Técnico - Administrativo

Variável: Quantitativo de Técnicos e o Padrão Mínimo de Qualidade.

QN1: O Corpo Técnico – Administrativo e de Apoio do CODAP, atende ao padrão mínimo de Qualidade para o funcionamento com qualidade da Escola?;

Variável: Quantitativo de Técnicos e a Organização do Tempo Escolar.

QN2: O Corpo Técnico – Administrativo e de Apoio do CODAP é um elemento limitador ou potencializador da organização do tempo escolar?;

Variável: Quantitativo de Técnicos e a Organização do Espaço Escolar.

QN3: O Corpo Técnico – Administrativo e de Apoio do CODAP, é um elemento limitador ou potencializador organização do espaço escolar?

5.3.7 Indicador: Projeto Político Pedagógico

Variável: Integração das Dimensões Intraescolar para um Projeto de Educação Integral.

QN: O Projeto Político Pedagógico do CODAP é um elemento integrador dos elementos intraescolar (ver fig.3, p.118) para a implementação e execução de um projeto de educação integral?

5.4 Questões Norteadoras para Avaliação do Indicador Externo do CODAP;

5.4.1 Indicador: Política de Financiamento dos CAPs

Variável: Valor do Financiamento em relação ao Padrão Mínimo de Qualidade

QN1: A Política de Financiamento do CODAP atende ao padrão mínimo de qualidade prevista no PNE/2014 – CAQi?;

Variável Política de Financiamento para Implementação da Educação Integral nos CAPs

QN2: Existe uma política pública para os Colégios de Aplicação para implementação de projetos de Educação Integral como laboratórios de experimentação pedagógica das Instituições Federais de Ensino Superior para formação continuada de Professores?

Na seção seguinte serão apresentados os resultados das avaliações de cada um dos indicadores para aferir as possibilidades e os limites para implementação de um projeto de educação integral no Colégio de Aplicação da UFS.

6. AVALIAÇÃO QUALITATIVA DOS INDICADORES DE QUALIDADE

EDUCACIONAL DO CODAP

Nesta seção é apresentada a avaliação qualitativa dos indicadores de qualidade educacional para determinação dos limites e possibilidades para implementação de um projeto de educação em tempo integral no Colégio de Aplicação da UFS, objeto dessa pesquisa. São avaliados sete indicadores internos como vinte e oito variáveis analisadas e um indicador externo com duas variáveis analisadas. A avaliação foi realizada a partir da metodologia e dos protocolos definidos na seção anterior, e na fundamentação teórica apresentada nas quatro seções iniciais desta pesquisa.

6.1. Avaliação dos Indicadores Internos do CODAP

Os indicadores internos foram avaliados para cada uma das dimensões intraescolares definidas por Dourado e Oliveira (2009) que são: a Gestão Escolar Democrática e Participativa, o Espaço Escolar, o Tempo Escolar, o Currículo Escolar, o Corpo Docente, o Corpo Técnico-Administrativo e o P.P.P.

6.1.1. Avaliação do Indicador Gestão Democrática

A gestão democrática em todas as experiências de educação integral desenvolvidas no Brasil, estiveram presente como um instrumento e um mecanismo necessário para a construção das propostas pedagógicas inovadoras, pela participação da comunidade escolar envolvida. Contudo na legislação brasileira, apesar de presente no texto constitucional desde a sua promulgação, foi relegada a um segundo plano, sempre a espera de uma lei complementar, que a efetivassem, como no exemplo da LDB/96, no seu art.14, referente a organização da educação nacional que transfere para os estados e municípios a responsabilidade da regulamentação por meio de lei.

Art. 14 ”. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I-participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. ” (BRASIL, LDB, 1996).

No PNE/2014, a agenda educacional da gestão democrática foi retomada como uma das diretrizes do plano e para sua efetividade na educação brasileira foi potencializada na META 19 do plano nacional, e através das suas estratégias para implementação e desenvolvimento conforme o Anexo da Lei 13005(BRASIL, PNE,2014) e transcritas no Anexo I, p.226.

QN: O Modelo de Gestão do CODAP atende as estratégias de Gestão Democrática e Participativa previstas no PNE/2014 – META 19:

A partir dessa questão norteadora foram avaliadas as variáveis do indicador, associadas a essa dimensão intraescolar. A primeira delas, a da Eleições para a diretoria conforme o Quadro 9 a seguir:

Quadro 9: Avaliação do Indicador Gestão Democrática. Variável: Eleições para Direção

QN1: Ocorrem eleições diretas para os cargos de gestão da escola?;
AValiação: Conceito da Variável: 05
Avaliação da Variável/Justificativa
O que diz o referencial teórico: De acordo com o PNE/2014 a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas são elementos fundamentais para alcançar as metas propostas pelo plano através do envolvimento da comunidade escolar e da comunidade externa que habita e trabalha no entorno da escola. Na primeira estratégia dessa meta, a inclusive o incentivo, a implementação da gestão democrática com repasses de recursos financeiros: “ Estratégia 19.1. priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar”. (BRASIL, PNE,2014)
No CODAP a escolha da Direção (Diretor(a) e Vice-Diretor(a)) é realizada por eleições com a participação da Comunidade Escolar: Professores, Alunos, Técnicos-Administrativos e Servidores, desde a aprovação do seu P.P.P. em 1996 (Res. nº10/art.7 I a IV/1996/CONEPE/UFS) e com a aprovação do seu atual Regimento (Res.nº31/ Art.7 §1º/2008/CONSU/UFS) “ Art. 7º § 1º A indicação da Direção (Diretor e Vice-Diretor), dar-se-á com base nas normas eleitorais elaboradas por comissão constituída para este fim e aprovadas pelo Conselho Geral”.
Justificativa para o Conceito: o CODAP já atende a previsão legal da variável avaliada.

Fonte: Pesquisa do Autor

A segunda variável a ser avaliada, a da exigência de uma formação técnica para o exercício da gestão escolar, é considerada por pesquisadores como Marques (2014) como uma das evidentes disputas de projetos de sociedade que estão implicitamente inseridas não apenas no PNE/2014, mas nas demais legislações educacionais brasileiras. O critério meritocrático na escolha da direção escolar, limita e restringe a participação da comunidade escolar na gestão administrativa da escola.

No Quadro 10 a seguir, avaliamos a variável formação técnica para o exercício da gestão escolar no CODAP.

Quadro 10: Avaliação do Indicador Gestão Democrática. Variável: Formação Técnica do Gestor Escolar

QN2: No processo de eleição dos gestores exige-se a certificação técnica para gestor escolar, conforme a legislação?
AValiação: Conceito da Variável: 04
Avaliação da Variável/Justificativa
De acordo com o PNE/2014 a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar. Na oitava e última estratégia dessa meta está previsto o desenvolvimento de programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão. (BRASIL, PNE,2014)
A Situação do CODAP: Antes de analisar e avaliar o CODAP, se faz necessário lembrar da autonomia gozada pelos CAPs em relação as normas legais estaduais e municipais, conforme o Parecer nº26/2002 CNE/CEB , ao afirmar que para os Colégios de Aplicação das Instituições Federais de Ensino Superior: a) a organização interna do Colégio de Aplicação é de sua competência, no que tange à organização, reordenamento e ajustamentos necessários ao seu desenvolvimento escolar, através de sua proposta pedagógica (inciso I, do art. 12, Lei 9.394/96); b) o seu relacionamento e dependência é com a própria Universidade Federal que goza de autonomia, constitucional e legalmente garantida;(CF/88, Art. 207; Lei 9.394/96, artigos 53 e 54, e todas as suas normatizações); c) finalmente, preservada a competência própria dos estabelecimentos de Educação Básica, independentemente de sua destinação; preservada a autonomia das Universidades, às quais se integram os Colégios de Aplicação, importa sinalizar para o cumprimento do disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais próprias da Educação Básica. E demais normas federais. Assim de acordo o seu regimento interno no “ Art. 7º O cargo de Diretor e Vice-Diretor caberá a um professor efetivo ou técnico-administrativo em nível superior, do CODAP“ (Res. nº31/2008/CONSU/UFS).
Justificativa para o Conceito: O CODAP não cumpre no seu regimento a exigência da formação técnica para o cargo de direção, apesar de apresentar um condicionante meritocrático para o exercício do cargo, que é a da exigência do curso superior para os profissionais da educação lotados no colégio, como os Professores e Técnicos-Administrativos em nível superior.

Fonte: Pesquisa do Autor

A terceira variável avaliada é sobre a existência e atuação do Conselho Escolar e a sua atuação na gestão e na organização da escola quanto as questões Administrativas e Pedagógica. Os Conselhos Escolares, que a partir da segunda metade da década de 1990, foram revigorados com a elaboração dos P.P.P. pelas escolas, para definição de suas finalidades, missões e estratégias pedagógicas para alcançarem a Qualidade Educacional (GADOTTI, 1992). Em 2004, com a criação do programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares. Esses passaram a ter novas responsabilidades, como a de exercer a função fiscalizadora e deliberativa dos recursos financeiros recebidos pela escola a partir da criação do FUNDEB, e do PDE/2007, com os programas Mais Educação e PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola., além da colaboração no desenvolvimento das ações pedagógicas da escola. No Quadro 11, a seguir, a variável Conselho Escolar do CODAP é avaliada.

Quadro 11: Avaliação do Indicador Gestão Democrática. Variável: Conselho Escolar.

QN3: Existe um Conselho Escolar onde todas as decisões Administrativas e Pedagógicas do CODAP são definidas ou referendadas?;
AVALIAÇÃO: Conceito da Variável: 05
Avaliação da Variável/Justificativa
<p>Na legislação educacional brasileira tanto na LDB “Art. 14 Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.” (BRASIL, LDB, 1996). No PNE/2014, as estratégias para implementação da Meta19 reforçam a sua importância para alcançar suas diretrizes: 19.2. ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções; 19.5. estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo; 19.6. estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares; 19.7. favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;</p> <p>No CODAP, pelo regimento escolar (BRASIL, UFS/CONSU, Res.nº31/2008), dentro da estrutura administrativa e pedagógica apresenta órgãos colegiados: Art. 6º A estrutura administrativa e pedagógica do CODAP é composta por: [...] V. órgãos colegiados; ao definir os órgãos colegiados o regimento aponta no art.16 a existência de quatro conselhos: Art. 16. São instâncias colegiadas do CODAP: I. Conselho Geral - CONGE; II. Conselho Técnico-Pedagógico – CONTEPE; III. Conselho Pedagógico - CONPE, e, IV. Conselho de Classe - CONCLASSE. A cada um desses conselhos de acordo como regimento interno do CODAP, compete: Art. 18. Compete ao CONGE: I. propor, analisar e deliberar sobre assuntos de ordem técnica, pedagógica e administrativa do CODAP; II. analisar e aprovar o plano geral de atividades do CODAP, e, III. aprovar modificações parciais ou totais deste regimento. Art. 23. O CONTEPE terá como finalidades: I. estabelecer articulação entre a Direção e a comunidade; II. orientar e acompanhar a execução da política pedagógica; III. assessorar a Direção nas questões técnico-pedagógicas; IV. funcionar como órgão consultor do CODAP. Art. 25. O CONPE terá como finalidades: I. assessorar a Direção nas questões pedagógicas; II. deliberar sobre assuntos de ordem pedagógica, e, III. convocar professores para propor, discutir, analisar e deliberar sobre assuntos de ordem pedagógica. Art. 26. O CONCLASSE, órgão consultivo, normativo e deliberativo em assuntos didático-pedagógicos e disciplinares, terá atuação restrita a cada turma.</p> <p>Justificativa para o Conceito: A presença de Conselhos administrativos e pedagógicos de competências consultivas e deliberativas nas decisões da gestão e organização do Colégio atendem as proposições da legislação educacional brasileira e dos princípios da gestão democrática e participativa.</p>

Fonte: Pesquisa do Autor

A quarta variável avaliada refere-se à participação da comunidade escolar e dos pais ou responsáveis pelos alunos nas decisões da escola. Importante observar que os Colégios de Aplicação por pertencerem a rede federal de ensino e tendo como lócus o interior das IFES não

participam de algumas ações como o financiamento do FUNDEB, PDDE e de programas como a Merenda Escolar e Transporte Escolar não tendo os seus conselhos a necessidade de fiscalização e aprovação de contas dessas ações. Contudo, as ações referentes a organização administrativa e pedagógicas do Colégio, como previstas no regimento, devem ter uma participação efetiva da comunidade escolar interna e externa como preconiza as estratégias do PNE/2014 – Anexo F. A avaliação da variável Gestão Participativa é apresentada no Quadro 12, a seguir:

Quadro 12: Avaliação do Indicador Gestão Democrática. Variável: Gestão Participativa

QN4: O Conselho Escolar tem participação efetiva de Gestores, Docentes, Servidores, Pais ou Responsáveis pelos Aluno (a) s e dos Alunos (as) ?;
AValiação: Conceito da Variável :02
Avaliação da Variável/Justificativa
<p>Na legislação educacional brasileira tanto na LDB “Art. 14 Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.”(BRASIL, LDB, 1996) quanto no PNE/2014 , nas suas estratégias para implementação da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras um de seus princípios básicos é a participação efetiva da comunidade escolar nas decisões da escola como previsto na estratégia 19.6 do Plano “estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares; e na estratégia 19.7. “favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino”.</p> <p>No CODAP ao analisar o regimento interno (BRASIL, UFS/CONSU, Res.nº31/2008) observamos que na composição dos quatro órgãos colegiados, há a presença da comunidade interna, mas com proporções diferenciadas e com características de uma meritocracia acadêmica. Quanto a sua composição os conselhos apresentam as seguintes composições. No Conselho Geral -CONGE. Art. 17. O CONGE, órgão consultivo e deliberativo em assuntos técnicos, pedagógicos e administrativos será composto por: I. diretor, como presidente; II. vice-diretor, como vice-presidente; III. docentes efetivos; IV. quatro representantes do SETEPE; V. dois representantes do Grêmio Escolar, e, VI. dois representantes da Associação Comunitária do CODAP - ACCODAP. No Conselho Técnico Pedagógico - CONTEPE: Art. 22. O CONTEPE, órgão consultivo e de assessoramento, será constituído por: I. diretor, como seu presidente; II. vice-diretor; III. membros do SETEPE, e, IV. coordenadores de área. No Conselho Pedagógico – CONPE Art. 24. O CONPE, órgão consultivo, de assessoramento e deliberativo em questões pedagógicas, será constituído por: I. diretor, como seu presidente; II. vice-diretor; III. membros do SETEPE, e, IV. corpo docente. Parágrafo Único: O CONPE reunir-se-á quando convocado pelo seu presidente ou por 2/3 dos seus membros, sempre que se fizer necessário, observado o prazo mínimo de 24 horas. No Conselho de Classe – CONCLASSE. Art. 27. O CONCLASSE será constituído por: I. direção; II. representantes do SETEPE; III. coordenadores de área; IV. professor conselheiro; V. todos os professores da turma, e, VI. representante e vice - representante da turma. Sobre a Associação Comunitária – ACCODAP, pelo regimento Art. 45. A ACCODAP será constituída por: I. pais e/ou representantes legais dos alunos; II. docentes, e, III. corpo técnico-administrativo.</p> <p>Atualmente o CODAP conta com 36 professores efetivos como membros natos dos Conselhos Geral e Pedagógico, 05 técnicos-administrativos de nível superior que atuam na Orientação e Supervisão Escolar também membros dos conselhos, 02 alunos representantes e 02 Pais representantes. Ou seja, para cada não-docente pertencente aos conselhos a 04 docentes, e se considerarmos apenas Pais e Alunos estes não chegam a 10% da representatividade nos conselhos decisórios do CODAP. Outro</p>

ponto observado é a falta de representatividade dos servidores gerais que atuam nos serviços básicos e de manutenção da escola assim como os técnicos-administrativos de nível médio que atuam na secretária da escola no CONGE que é o conselho administrativo do Colégio. A Associação de Pais está desativada desde 2008, motivada por problemas internos causados pela equivocada participação de Pais de alunos que também ocupavam cargos no Colégio sejam como docentes ou sejam como técnicos- administrativos. A partir de 2013, houve a retomada da representação dos Pais com a eleição de dois representantes, mas sem a retomada da ACCODAP. Ver anexo J, p.227.

Justificativa para o Conceito: Apesar da existência dos Conselhos Escolares como órgãos colegiados na Escola e da natureza técnica do CONTEPE e do CONCLASSE que justifiquem a ausência ou representação mínima dos Pais, a falta de representatividade dos mesmos no CONPE exclui a participação e a colaboração daqueles que fora da escola complementam a formação educacional dos alunos. Além disso a exclusão no Conselho Geral de segmentos dos servidores da escola assim como da baixa representatividade dos Pais e Alunos, dando um caráter acadêmico e meritório ao conselho administrativo do CODAP. O que se opõe as premissas do PNE/2014 e das experiências observadas para a realização de um projeto de educação integral. É importante registrar que no momento dessa avaliação a Comunidade Codapiana realiza discussões internas sobre a elaboração de um novo P.P.P., o que poderá apresentar uma nova realidade na participação de toda a comunidade escolar.

Fonte: Pesquisa do Autor

A última variável a ser analisada para o indicador gestão democrática é a da participação estudantil nos processos escolares, não apenas exercendo o controle social da escola, mas como um elemento fundamental na formação da cidadania para a sua participação efetiva na sociedade. A perspectiva de uma educação integral na escola, deve contemplar todas as dimensões do desenvolvimento do ser humano, e que se dê como processo ao longo de toda a vida, englobando os processos formais e não formais, e que ocorram com a participação de todos os sujeitos em todos os espaços, lugares e tempos. Então é avaliada a participação estudantil na escola, como um membro participativo nas instâncias decisórias, na sua organização social através do grêmio estudantil e na formação que a escola lhe oferece e lhe possibilita. Atualmente, pelo regimento interno do CODAP pelo seu caráter de laboratório pedagógico experimental tem a proposta de trabalhar com trinta alunos por turma, tendo duas turmas por ano/serie totalizando um máximo de 240 alunos no ensino fundamental e de 180 alunos no ensino médio, ao todo 420 alunos.

Na Tabela 2, na página seguinte, o corpo discente⁶³ atual é apresentado, onde são observadas pequenas variações numéricas em cada ano/serie resultante da dinâmica de fluxo (aprovações, reprovações, transferências e evasão), mas na média é mantida a média de alunos por turma, conforme seu regimento. Essa característica do número médio de 30 alunos por aluno, é o valor referência para as turmas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio., estabelecidos nas CONAEs (2008 e 2010) e assumido pelo Parecer

⁶³ Está pesquisa optou em não avaliar o desempenho do corpo discente do CODAP, seja por critérios de avaliação ensino-aprendizagem ou por avaliação socioeconômico e cultural. A pesquisa optou pelo viés da gestão escolar na construção de um projeto de educação em tempo integral.

nº8/2010/CNE/CEB, como referência para o padrão mínimo de qualidade da educação básica. Ver anexo H, p.222.

Tabela 2: Corpo Discente do CODAP/2016

Nº de Alunos Matriculado (a) s		Quantidade
Ensino Fundamental		
Anos	Turmas	
6º Ano	Turma A	30
	Turma B	29
7º Ano	Turma A	32
	Turma B	33
8º Ano	Turma A	30
	Turma B	30
9º Ano	Turma A	30
	Turma B	30
Total de Alunos no Ensino Fundamental		244
Nº de Alunos Matriculado (a) s		Quantidade
Ensino Médio		
Anos	Turmas	
1ºAno	Turma A	32
	Turma B	30
2º Ano	Turma A	30
	Turma B	29
3º Ano	Turma A	30
	Turma B	30
Total de Alunos no Ensino Médio		181
Total de Alunos do CODAP 2016		425

Fonte: Pesquisa do Autor com base nos dados da secretaria do CODAP.

Outro ponto, a se destacar é que desde 2010, o CODAP mudou a forma de ingresso dos seus alunos, do exame de seleção para as vagas iniciais do 6º Ano do E.F. para o Sorteio Público de todas as vagas iniciais e as remanescentes, preservados o direito dos alunos repetentes, o critério de 30 alunos por turma e o critério da idade/série. Na Tabela 3 a seguir, a evolução das matrículas desde a implementação do Sorteio Público. O decréscimo no número de alunos do ensino médio deu-se pela redução de três para duas turmas em virtude de uma experiência que não foi aprovada pelo conselho escolar, em função das incertezas em 2011 da política do MEC para a educação básica e a proposta de municipalização das escolas federais.

Tabela 3: Nº de Alunos Matriculados CODAP a partir do Ingresso por Sorteio Público

Alunos Matriculados	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Ensino Fundamental 2	245	239	240	230	245	242	244
Ensino Médio	200	199	208	181	175	177	181
Corpo Discente do CODAP	445	438	448	411	420	419	425

Fonte: Pesquisa do Autor com base nos dados do Educacenso /MEC e secretaria do CODAP.

No Quadro 13 a seguir, é apresentada a avaliação da variável formação política estudantil do indicador gestão democrática.

Quadro 13: Avaliação do Indicador Gestão Democrática. Variável: Formação Política Estudantil

QN5: Existe um Grêmio Estudantil que represente os Alunos? Assim como uma política de formação de representantes estudantis no CODAP?
AValiação: Conceito da Variável: 04
Avaliação da Variável/Justificativa
<p>No atual PNE/2014 a participação da comunidade estudantil e a formação política dos estudantes para atuarem nos conselhos escolares não como parte interessada no processo pedagógico, mas também na preparação futuros cidadãos capazes de atuarem nos conselhos municipais e/ou estaduais responsáveis pelo controle social dos gastos e investimentos públicos pelos seus representantes eleitos. Esse objetivo da formação para o exercício da cidadania tem no plano as ações previstas nas estratégias :19.2. ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções; 19.4. estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações; 19.5. estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo; e 19.6. estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares.</p>
<p>No CODAP ao analisar o regimento (idem) é observada a existência de um grêmio estudantil como órgão auxiliar, com participação representativa nos conselhos geral e pedagógico com dois representantes. Esses representantes são eleitos pelos próprios estudantes e a comunidade estudantil tem o direito a participação na Comissão Eleitoral que elege a Direção Escolar, como também a votar na eleição para a Direção. Diz o regimento: Art. 42. Comporão as instâncias auxiliares do CODAP: I. grêmio escolar, e, II. associação comunitária do CODAP. O Grêmio Escolar: Art. 43. O Grêmio Escolar será regido por regulamento próprio, em consonância com a legislação em vigor. Art. 44. A diretoria do grêmio será escolhida pelos alunos de acordo com seu regulamento. São direitos dos alunos: Art. 36. São direitos do aluno: [...]VII. eleger seus representantes de turma e do Grêmio Escolar; VIII. eleger o professor conselheiro da sua turma; IX. eleger a Direção Geral do CODAP; X. participar, através dos representantes do Grêmio Escolar, das reuniões do CONGE.</p>
<p>Justificativa para o Conceito: Além de garantir a existência de um grêmio estudantil e da representatividade mínima nas instâncias decisórias do colégio, nas finalidades do Colégio definidas pelo regimento escolar e no seu P.P.P. encontramos a preocupação com a formação plena do aluno Art. 4º O CODAP tem por finalidade: [...] VII. Formar cidadãos livres, conscientes e responsáveis; VIII. Instrumentalizar o educando para uma atuação crítica e produtiva no processo de transformação e construção consciente de uma sociedade justa, humanitária e igualitária, e, IX. Atuar na formação e desenvolvimento psicológico, sociocultural e afetivo do aluno, proporcionando-lhe conhecimentos e habilidades que lhe permitam prosseguir seus estudos.</p>

Fonte: Pesquisa do Autor

Após a avaliação das cinco variáveis desse indicador, é apresentado a seguir, o Quadro 14 com o resumo das notas aplicadas as variáveis e do conceito, do Indicador Gestão Democrática para o CODAP.

Quadro 14: Conceito do Indicador Gestão Democrática.

Variável Avaliada pelas Questões Norteadoras	Conceito de 1 a 5
QN1: Eleições Diretas para Diretoria	05
QN2: Formação Técnica do Gestor Escolar	04
QN3: Conselho Escolar.	05
QN4: Gestão Participativa	02
QN5: Formação Política Estudantil	04
CONCEITO DO INDICADOR	04

Fonte: Pesquisa do Autor

Após a avaliação das cinco variáveis do Indicador Gestão Democrática, o Quadro 14, apresenta o resumo das notas de cada variável, na última linha o conceito do Indicador é dado. Nesse caso, o indicador teve o conceito 4. A partir do conceito aferido ao indicador gestão democrática, que na escala definida nos protocolos de controle (p.117), representa um indicador que possibilita a implementação de um projeto de escola em tempo integral com proposta pedagógica de educação integral. Todavia, a avaliação isolada de um indicador não pode ser determinante, sem a observação do todo e da correlação entre esse indicador e os outros indicadores avaliados. Desta forma, ao final das avaliações de todos os indicadores para o CODAP, será apresentada a avaliação de todos os indicadores numa única tabela, para definir os limites e potencialidades para realização do projeto.

6.1.2 Avaliação do Indicador Espaço Escolar

O segundo indicador interno a ser avaliado é o Espaço Escolar, onde tradicionalmente são realizadas as atividades escolares. Atualmente, na educação brasileira existem duas correntes sobre o papel pedagógico do espaço escolar. A primeira, na qual os pesquisadores defendem que o espaço escolar é o único espaço educativo, locus do processo ensino-aprendizagem, onde se desenvolvem as atividades disciplinares, interdisciplinares e multidisciplinares programadas, além de atender as necessidades de apoio, a permanência do aluno na escola. Para atenderem esses objetivos, as escolas devem ser planejadas com multe espaços que permitam o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem, das atividades esportivas, culturais, de lazer e de integração. As experiências de Anísio Teixeira com o projeto das Escolas Parque e de Darcy Ribeiro com os CIEPs, são exemplos dessa corrente. A outra corrente de educadores, que defendem a introdução de novos espaços educativos, não-escolares. Esses espaços, existentes no entorno da escola, como o clube social, a igreja, o museu, o parque da cidade ou a associação comunitária do bairro, por exemplo,

complementariam os espaços educacionais da escola. Existem diversas experiências, no exterior, como o projeto da Cidade Educadora de Barcelona, ou até mesmo no Brasil, como a experiência dos bairros educadores no município de Nova Iguaçu, no Estado do Rio de Janeiro, entre outros municípios brasileiros. Essas experiências, foram recentemente potencializadas com o Programa Mais Educação, na indução para implementação de projetos de jornada ampliada em tempo integral. A partir dos desses dois referencias, foi analisado, o indicador Espaço Escolar do CODAP, a partir de quatro variáveis quantitativas tomando como referência o Parecer nº08/2010, que estimou os padrões mínimos de qualidade para a educação básica, ver anexo H, p.222. Além de duas variáveis qualitativas sobre o espaço escolar e sua correlação com a ampliação da jornada escolar e o desenvolvimento de atividades pedagógicas multidisciplinares.

Fotografia 1: Fachada Externa do Prédio do CODAP



Fonte: Foto do Autor em 26 de outubro de 2016

O CODAP no seu espaço físico-escolar, visto na foto acima e nas fotos de satélite⁶⁴, localizado na Cidade Universitária Aloisio de Campos, no Município de São Cristóvão, no Estado de Sergipe, cujo prédio foi inaugurado em 1993, com uma arquitetura uma área construída de 3391,14 m², que é o dobro do padrão mínimo de qualidade prevista pelo CNE/MEC. Ainda no mesmo Apêndice, é apresentado um layout atual de cada um dos cinco setores: setor administrativos, alas A, B e C, e do Setor Central. Em 2006, o prédio foi reformado sofrendo algumas alterações na sua estrutura física inicial, de quatro entradas passou a ter apenas duas entradas e teve a sua quadra coberta. E como já foi citado anteriormente, houve a perda do setor da pré-escola, que passou a ser o prédio da CCV- Comissão Permanente

⁶⁴ Ver fotos no Apêndice C, p.196.

de Vestibular da UFS. Na Tabela 4, a seguir é apresentado o quantitativo dos espaços escolares existentes em cada um dos setores do prédio.

Tabela 4 Espaços Escolares – Prédio do CODAP em 2016.

Especificação		Espaços Físicos do CODAP						Quantidade
		Localização						
		Ala Adm.	Ala Central	Ala A	Ala B	Ala C	Área Externa	
Áreas Livres	de Convivência			1	1			2
	de Integração ou Lazer		1			1		2
Arquivo Escolar		1						1
Auditório		1						1
Banheiros		1	3			1		5
Biblioteca						1		1
Cozinha		1	1					2
Deposito		1	1			1		3
Estacionamento							1	1
Laboratórios	Artes				1			1
	Biologia				1			1
	Ensino de Matemática/Desenho				1			1
	Filosofia		1					1
	Física/Química			1				1
	Francês				1			1
	Informática			1				1
	Práticas de Educação Corporal				1			1
	Memória e Documentação do CODAP				1			1
Quadra poliesportiva							1	1
Recepção			1					1
Salas	Administrativas	4	1					5
	Áreas /Professores		3					3
	Aulas			8	2			10
	Direção	2						2
	Grêmio Estudantil					1		1
	Reunião	1						1
	Vídeo		1		1			2
Secretaria		1						1

Fonte: Pesquisa do Autor com base nos dados da secretaria do CODAP, PAD e SIGRH/UFS.

O setor Administrativo, as Alas A e B de ensino, a Área Central de Convivência e setores Pedagógicos como a Supervisão e as salas dos professores por áreas: MCT – Matemática, Ciências e suas tecnologias; CHT – Ciências Humanas e suas tecnologias e LCT – Linguagens códigos e suas tecnologias. E na Ala C a biblioteca comunitária – BICOM.

Na avaliação do indicador Espaço Escolar, as variáveis quantitativas referentes aos Espaços de Ensino, de Lazer, Administrativos e de Integração são avaliadas a partir da questão norteadora. QN: O Espaço Escolar atende aos Padrões Mínimos de Qualidade para as atividades desenvolvidas quanto aos espaços de ensino, espaços de lazer, espaços administrativos e espaços de integração. No Quadro 15 a seguir é avaliada a primeira variável quantitativa sobre o espaço Escolar, a Variável Espaços de Ensino.

Quadro 15: Avaliação do Indicador Espaço Escolar. Variável: Espaços de Ensino

QN1: Espaços de Ensino?
AValiação: Conceito da Variável:04
Avaliação da Variável/Justificativa
O que diz o referencial teórico: No Anexo H, p.222, são apresentados os parâmetros do padrão mínimo de qualidade. Em 2015, o MEC anunciou a formação de uma comissão para atualizar os parâmetros para o CAQi estabelecidos pelo parecer nº8/2010/CNE/CEB, através das Portarias nº459 de 12 de maio de 2015 e a Portaria nº142 de 16 de março de 2016. Todavia, com a ruptura política ocorrida em maio de 2016 não constatou-se nenhuma evolução na atualização dos parâmetros.
A situação encontrada no CODAP: No Apêndice B é apresentado a avaliação do indicador para o CODAP com relação aos parâmetros do padrão mínimo de qualidade. Na Tabela 4 e no Apêndice D são apresentados o quantitativo dos espaços de ensino do CODAP, a sua localização e a sua área superficial e a área construída. São apresentadas duas fotos de satélite do Google Maps da área física do CODAP. Os espaços de ensino são: 12 salas de aula, 9 laboratórios de Ensino, 2 salas de vídeo e um Auditório
Justificativa para o Conceito: Os espaços escolares atendem as atividades de ensino conforme os padrões mínimos de qualidade e para a atual proposta pedagógica do CODAP.

Fonte: Pesquisa do Autor

A segunda variável a ser analisada, os espaços escolares de lazer e de convivência.

Fotografia 2: Área de Convivência na Entrada da Ala A - CODAP



Fonte: Foto do Autor em 26 de outubro de 2016.

Na fotografia 2 acima, é visto um dos espaços de convivência localizados no setor central do prédio, na entrada das alas A e B de ensino, e na fotografia 3, a área de convivência

com 160m², que no projeto do prédio serviria como área reservada ao refeitório, mas que não foi concretizada, passando a funcionar desde a inauguração até 2014, como cantina terceirizada, que vendia lanches aos alunos. Na foto 3 a seguir, observa-se a inexistência de equipamentos de lazer ou convivência como mesas ou bancos, a não ser cadeiras fixas junto as paredes, ao redor da parte central desocupada, onde podem ser desenvolvidas atividades lúdicas ou até mesmo aulas ou atividades de grupo. As medidas desses espaços estão nos Apêndices B e C, p.190 e p.196, respectivamente.

Fotografia 3: Espaço de Convivência e Lazer no Setor Central CODAP.



Fonte: Foto do Autor em 26 de outubro de 2016.

Na parte externa do prédio do CODAP, como vista nas fotos 4 e 5 abaixo, além da quadra poliesportiva coberta, existem espaços livres, mas sem equipamentos de lazer e convivência para os alunos.

Fotografia 4: Área externa do CODAP - frente



Fonte: Foto do Autor em 26 de outubro de 2016.

Na foto anterior, a área externa frontal do prédio e na foto a seguir, a área externa nos fundos do prédio entre as alas B e C e a quadra coberta do colégio. Espaço arborizado, amplo, mas sem equipamentos de convivência.

Fotografia 5: Área externa do CODAP - fundo



Fonte: Foto do Autor em 26 de outubro de 2016.

No Quadro 16, a seguir apresenta-se a avaliação da variável espaços de lazer.

Quadro 16: Avaliação do Indicador Espaço Escolar. Variável: Espaços de Lazer.

QN2: Espaços de Lazer?
AValiação: Conceito da Variável: 03
Avaliação da Variável/Justificativa
<p>O que diz o referencial teórico: No Parecer nº08/2010/ CNE/CEB/MEC, não há referência a um padrão mínimo de qualidade para os espaços de lazer, convivência ou de integração. Entretanto, nas experiências brasileiras de educação integral, esses espaços de integração e de convivência, foram marcantes e referência em termos pedagógicos como nas experiências da Escola-Parque de Anísio-Teixeira e nos CIEPs de Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro. No Programa Mais Educação, a ideia de espaços educadores não escolares e de projetos esportivos desenvolvidos por atores internos externos, fossem elas pessoas da comunidade ou dos monitores escolares, formavam as ações de indução para das atividades de lazer e de integração dos alunos nas atividades escolares.</p>
<p>No CODAP analisando a sua distribuição dos espaços escolares , encontramos dois micro espaços de convivência, espaços de espera entre uma atividade ou outra de ensino, nas entradas das Alas A e B e duas áreas de lazer e convivência na Ala Central e na Ala C – ver Apêndice C. Porém nesses dois espaços há limitações, o primeiro uma limitação pela falta de equipamentos para atividades de lazer e na segunda o espaço é onde se encontra a Biblioteca da escola, ou seja atividades de lazer ao produzirem sons e movimentação entraram em conflito com o espaço da biblioteca de silêncio e concentração. Na parte externa, a quadra poliesportiva coberta com 1056m², o dobro da estipulada pelo padrão mínimo de qualidade. Todavia a quadra é onde se desenvolve as aulas práticas de educação física e os projetos esportivos. Em torno da área construída, há um espaço livre, mas desprovido de equipamentos de lazer ou de convivência, o que dificulta a sua utilização de forma mais integrada.</p>
<p>Justificativa para o Conceito: Avalia-se que o CODAP dispõe de espaços físicos suficientes para atender a um projeto pedagógico em tempo integral com uma jornada ampliada. Contudo haverá a necessidade de uma reestruturação do espaço externo com a criação de equipamentos de convivência e integral e a compra de mobiliário específico para o desenvolvimento de atividades lúdicas e de integração.</p>

Fonte: Pesquisa do Autor

A terceira variável quantitativa a ser avaliada, foi os espaços administrativos. No Apêndice C, é mostrado a distribuição espacial dos setores na Ala Administrativa. No Apêndice B, é apresentado a avaliação parametrizada, pelo padrão mínimo de qualidade conforme parecer nº 08/2010/CNE/CEB/MEC. No Quadro 17, é apresentada a avaliação da variável.

Quadro 17: Avaliação do Indicador Espaço Escolar. Variável: Espaços Administrativos.

QN3: Espaços Administrativos?
AValiação: Conceito da Variável :04
Avaliação da Variável/Justificativa
O que diz o referencial teórico: No Anexo H, o referencial do padrão mínimo de qualidade define a necessidade de espaços administrativos, capaz de atender a estrutura administrativa de uma escola com 02 salas de direção, 02 salas para equipe pedagógica, 01 secretaria e 01 sala de professores.
No CODAP, atual estrutura administrativa que apresenta conforme o regimento interno (BRASIL, UFS/CONSU, Res.nº31/2008) “DA ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA: Art. 6º A estrutura administrativa e pedagógica do CODAP é composta por: I. direção; II. vice direção; III. secretaria; IV. setor técnico-pedagógico; V. órgãos colegiados; VI. coordenações de área, e, VII. Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Básica. Ao analisarmos a tabela 4 e o Apêndice C, sobre o espaço físico escolar do CODAP, constatamos a existência de uma Ala Administrativa e dos setores na ala central que comportam a atual estrutura administrativa e com parâmetros superiores ao padrão mínimo exigido.
Justificativa para o Conceito: A atual estrutura física administrativa possibilita a implementação de um projeto de escola em tempo integral, contudo, seria necessário, uma nova redistribuição do atual espaço administrativo e a aquisição e acréscimo do seu mobiliário.

Fonte: Pesquisa do Autor

A quarta variável quantitativa a ser avaliada, os espaços de integração do espaço escolar. Entende-se aqui, que espaços de integração são os espaços escolares ou não, que proporcionem ações educativas e integradoras entre os sujeitos da comunidade escolar: o corpo discente, os pais ou responsáveis, o corpo docente e os servidores. Esses espaços de integração, possibilitam a interação entre os sujeitos da escola, proporciona a comunidade escolar o desenvolvimento de projetos educacionais que promovam a socialização dos alunos, pelo respeito a diversidade cultural e de gênero, o desenvolvimento social e humanístico, a liberdade de expressão, o pluralismo de ideias e o desenvolvimento da cultura científica.

Fotografia 6: Auditório do CODAP



Fonte: Foto do Autor em 26 de outubro de 2016

No Apêndice C, observa-se a existência de diferentes espaços de integração, entre eles o auditório para cento e cinquenta pessoas, visto na foto 6 acima, as áreas de convivência e integração como mostrado na foto 3, uma área de leitura livre na entrada da Ala B. Na Ala C a um espaço de 130 m² e a BICOM - Biblioteca Comunitária com 100m². Aqui serão analisados apenas os espaços escolares do CODAP de acordo com o padrão mínimo de qualidade e apresentado no Apêndice B. No Quadro 18, a seguir é apresentado a avaliação:

Quadro 18: Avaliação do Indicador Espaço Escolar. Variável: Espaços de Integração.

QN4: Espaços de Integração?
AValiação: Conceito da Variável :03
Avaliação da Variável/Justificativa
<p>O que diz o referencial teórico: Não há no Parecer nº08/2010/ CNE/CEB/MEC, nenhuma referência a um padrão mínimo de qualidade para os espaços de integração. Nas experiências brasileiras de educação integral, esses espaços de integração e de educação foram marcantes e referência em termos pedagógicos como nas experiências da Escola-Parque de Anísio-Teixeira e nos CIEPs de Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro. No Programa Mais Educação a ideia de espaços educadores não escolares e de integração com o bairro e a comunidade circunvizinha a escola. A ideia de integração entre as comunidades internas e externas a escola, dando visibilidade a diversidade cultural dos alunos e de sua comunidade e a uma formação da cidadania para a integração dos alunos nos grupos sociais de convivência.</p>
<p>A situação encontrada no CODAP: Analisando a distribuição dos espaços escolares, existem um Auditório, duas salas de vídeo, dois micro espaços de convivência e integração (espaços de espera entre uma atividade ou outra de ensino, nas entradas das Ala A e da Ala B), que possui um espaço livre de leitura, e duas áreas que podem ser de lazer e de convivência e de integração nas Alas Central e na Ala C – ver Apêndice C. Porém nesses dois espaços há limitações, o primeiro uma limitação pela falta de equipamentos para atividades de convivência ou de integração e no segundo, o espaço na Ala C onde se encontra a Biblioteca da escola, ou seja atividades de convivência e integração ao produzirem sons e movimentação, entraram em conflito com o espaço da biblioteca de silêncio e concentração. Outra possibilidade é na parte externa, a quadra poliesportiva coberta. Todavia a quadra é onde se desenvolve as aulas práticas de educação física e os projetos esportivos. Em torno da área construída, há um espaço livre, mas desprovido de equipamentos de lazer ou de convivência, o que dificulta a sua utilização de forma mais integrada. Além desses espaços, existem no espaço físico do colégio, os laboratórios de ensino que também podem ser utilizados como espaços de integração, como os de artes, de prática e educação corporal e as salas de vídeo e ao auditório.</p>
<p>Justificativa para o Conceito: Internamente a espaços múltiplos para integração como apresentado acima, entretanto a uma limitação desse espaço nas atividades de ensino atualmente desenvolvidas atualmente no CODAP. Na vizinhança territorial do colégio, tem os departamentos e os centros da própria universidade e externamente o bairro rosa elze. O CODAP como uma escola dentro da universidade tem uma comunidade escolar não residente no entorno da escola, o que dificulta a interação e a integração com sua circunvizinhança. Essa limitações e particularidades na interação do Colégio com o torno dependente do seu próprio espaço físico disponível.</p>

Fonte: Pesquisa do Autor

As duas próximas variáveis a serem avaliadas, são de natureza qualitativa e referem-se a questão do espaço escolar, possibilitar ou não, a ampliação da jornada escolar e ações pedagógicas multi e interdisciplinares. Desde a década de 1980, quando ressurgiram propostas pedagógicas de ampliação de jornada escolar, que na CF/88 foi proposta como uma possibilidade inicialmente para o ensino fundamental. Na experiência dos CIEPs

(Maurício,2009), nas décadas de 1990, a ampliação da jornada escolar e a permanência do aluno na escola, foi um dos principais pontos daquela experiência para a educação básica brasileira, que tinha uma tradicional jornada de turno de 4 horas que foi mantida na LDB/96. Apenas em 2007, com o PDE/2007 é que a jornada escolar mínima foi alterada para 7 horas, no caso de se adotar a jornada de tempo integral, ratificada no atual PNE/2014.

Aqui as variáveis avaliadas têm como referência apenas o indicador espaço escolar, as outras dimensões que envolvem a jornada escolar serão analisadas posteriormente nos demais indicadores. No Quadro 19 a seguir é avaliada as possibilidades ou limites do espaço escolar, quanto a ampliação da jornada.

Quadro 19: Avaliação do Indicador Espaço Escolar. Variável: Espaços para Ampliação da Jornada Escolar.

QN5: O Espaço Escolar é um elemento limitador ou potencializador da ampliação da Jornada Escolar em Tempo Integral?
AValiação: Conceito da Variável: 03
Avaliação da Variável/Justificativa
O que diz o referencial teórico: Nas experiências de educação integral no Brasil e recentemente no Programa Mais Educação que apresentaram jornadas de tempo integral ou de jornada ampliada, com propostas pedagógicas de educação integral que combinavam atividades de ensino no turno, e no contra turno ou nos horários ampliados, atividades de reforço escolar associadas as atividades culturais de música, dança e artes cênicas; esportivas; de iniciação científicas e de informática, que poderiam ser oferecidas dentro ou fora do espaço escolar, conforme os macrocampos ofertados pelo programa.(Brasil, 2010d). A proposta do contra turno, não poderia ser de atividades ampliadas de ensino, que se caracterizassem como uma extensão das atividades do turno, ou seja de uma replicação das atividades de turno.
A situação encontrada no CODAP: O atual prédio inaugurado em 1993, foi projetado para atender um total de 420 alunos, sendo 240 alunos no ensino fundamental e 180 alunos no ensino fundamental em turnos opostos e com uma jornada escolar de 4horas e carga horária de 800 horas anuais. Em 2010 a carga horária anual foi ampliada em média para 925 horas anuais no Ensino Fundamental e de 960 horas anuais no Ensino Médio, ampliando a jornada diária para 5,5horas. Ao iniciar o ano letivo de 2016, uma nova grade curricular foi implementada com a inclusão de atividades complementares, ampliando a carga horária anual, para uma média de 1100 horas anuais no Ensino Fundamental e de 990 horas anuais no ensino Médio, com uma jornada escolar diária de 6,5 horas divididas nos dois turnos em atividades de ensino regular e de atendimento ao aluno no contra turno e em outras atividades que contemplam projetos esportivas, culturais, de integração e de iniciação científica. Todas essas atividades desenvolvidas no próprio espaço escolar do CODAP.
Justificativa para o Conceito: Ao analisar o espaço escolar do CODAP nos Apêndices B e C, assim como a tabela 4, constata-se a existência de múltiplos espaços de ensino- aprendizagem como laboratórios de ciências, artes, matemática-desenho, informática, salas específicas de línguas estrangeiras, duas salas de vídeo e uma biblioteca. Apesar disso, se as 14 turmas existentes hoje no colégio fossem dividir simultaneamente esses espaços integralmente, sem a atual divisão de turno ensino fundamental pela manhã e ensino médio pela tarde, os espaços de ensino seriam insuficientes, necessitando uma utilização de outros espaços como laboratórios ou salas de vídeo. Sem considerar, a existência dos projetos de atendimento, as atividades de extensão e os projetos de iniciação científicas desenvolvidos pela comunidade escolar. Concluí - se que, isso só poderia ser desenvolvido com a necessidade de uma reengenharia de espaços e tempos escolares.

Fonte: Pesquisa do Autor

A última variável a ser analisada para o indicador espaço escolar refere-se a sua possibilidade de propiciar atividades multidisciplinar e interdisciplinar. Os textos de referência do Programa Mais Educação (Brasil, 2009, p.31) tomado como modelo para implementação de projetos de jornada ampliada, com foco no diálogo entre culturas, precisa estar atento à metodologia da pesquisa interdisciplinar e em buscar espaços de aprendizado que possibilite as trocas de conhecimento e experiências bem como a integração entre os sujeitos da escola.

Para Gonçalves (2006), o conceito mais tradicional encontrado para a Educação Integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Para Mathias (2006), o conceito de educação integral coloca em destaque o papel central que a educação tem no desenvolvimento do ser humano como pessoa, cidadão e sujeito da sua história. Como afirmava Anísio Teixeira (2007), a educação não se limita a ensinar, a ler, a escrever e a contar, mas que procura desenvolver plenamente a criança. Para Guará (2006), a concepção de educação integral que a associa à formação integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. Nesse sentido, a educação integral visaria a formação e o desenvolvimento humano e não ao acúmulo de informações, o que coloca o aluno (criança, adolescente ou jovem) no centro da prática pedagógica e do currículo. A Prática Pedagógica que compreenda, a multiplicidade de saberes dos alunos, suas singularidades e universalidades num processo de mediação na convivência entre educador e educando. No Quadro 20, a seguir avalia-se a variável espaços multidisciplinares e interdisciplinares.

Quadro 20: Avaliação do Indicador Espaço Escolar. Variável: Espaços Multidisciplinar e Interdisciplinar.

QN6: O Espaço Escolar é um elemento limitador ou potencializador de ações multidisciplinares e interdisciplinares?
AVALIAÇÃO: Conceito da Variável: 04
Avaliação da Variável/Justificativa
O que diz o referencial teórico: A Educação Integral (BRASIL, 2009 a, b, c e d), através da Escola em Tempo Integral como Ideal e Proposta Pedagógica articuladora de saberes e conhecimentos permite a organização projetos que articulem saberes e conhecimentos tanto nas esferas acadêmica quanto social ⁶⁵ ao invés de disciplinas isoladas onde esses saberes são abordados isoladamente numa perspectiva transversal. Além da possibilidade de utilizar novos territórios educacionais ou redimensionar os espaços e tempos escolares. Retomando Guará (2006), a educação integral como integradora de saberes e conhecimentos através de projetos integradores possibilita a articulação das

⁶⁵ Tomaremos o conceito de Saber Social o conjunto de conhecimentos, práticas, habilidades, ritos, mitos e valores que permitem que uma sociedade possa sobreviver conviver, produzir e dar sentido à vida. (TORO,1998)

redes num processo de cooperação e compartilhamento dos espaços educacionais como bibliotecas, quadras esportivas, laboratórios ou museus.

A situação encontrada no CODAP: No espaço escolar do CODAP encontramos diversos tipos de espaço escolar, como salas de aula, laboratórios, salas de audiovisuais, biblioteca e auditório necessários a realizar tanto atividades multidisciplinares quanto interdisciplinares. Ver Apêndices B e C nas p.190 e p.196, respectivamente.

Justificativa para o Conceito: O espaço escolar do CODAP possibilita as ações multidisciplinares e interdisciplinares, todavia há uma limitação espacial e a necessidade do uso eficiente de todos os espaços educacionais disponíveis.

Fonte: Pesquisa do Autor

Após a avaliação das variáveis do indicador espaço escolar, é apresentado o conceito do indicador no Quadro 21 com o resumo das notas aplicadas as variáveis do indicador avaliado para o CODAP.

Quadro 21: Conceito do Indicador Espaço Escolar.

Variável Avaliada pelas Questões Norteadoras	Conceito de 1 a 5
QN1: Espaços de Ensino	04
QN2: Espaços de Lazer.	03
QN3: Espaços Administrativos	04
QN4: Espaços de Integração	03
QN5: Espaços para Ampliação da Jornada Escolar	03
QN6: Espaços Multidisciplinar e Interdisciplinares.	04
CONCEITO DO INDICADOR	03

Fonte: Pesquisa do Autor

O conceito 03, apresentado para o indicador espaço escolar que representa que “não interfere na realização do projeto”, o que pode parecer contraditório, pois de acordo com o padrão mínimo de qualidade, o espaço escolar do CODAP, ver Apêndice B, atende satisfatoriamente e como parâmetros bem superiores, como visto nos conceitos das variáveis: espaços de ensino, espaço administrativo, espaços de lazer e espaços multidisciplinares e interdisciplinares. Entretanto, o Espaço Escolar foi projetado para uma escola de turno, onde ensino fundamental e ensino médio têm suas cargas horárias máximas, em turnos opostos.

A formulação de um projeto em tempo integral que contemplasse as quatorze turmas, em jornada integral nos dois turnos, necessitaria além da estrutura física do CODAP, uma integração entre os espaços, a jornada escolar da comunidade escolar, o currículo e a organização do tempo escolar. Ou seja, isoladamente, o espaço escolar não interferiria nem limitando e nem potencializando um projeto de escola em tempo integral.

6.1.3 Avaliação do Indicador Tempo Escolar

O terceiro indicador interno, que foi avaliado é o tempo escolar a partir de quatro variáveis qualitativas, analisando a gestão e a organização do tempo escolar, e a correlação entre o tempo escolar e as práticas escolares multidisciplinares e interdisciplinares.

A gestão e a organização do Tempo Escolar se fazem presente nas discussões sobre as experiências vivenciadas no Brasil, tanto que, grande parte da produção acadêmica sobre a educação integral referem-se a questão do tempo escolar. O Programa Mais Educação, nos textos de referência apontam na direção, da ampliação da jornada não como repetição das atividades de ensino desenvolvidas no turno, mas propondo a introdução de outras atividades e novas experiências no âmbito cultural, artístico, digital, científico, lúdico e esportivo. Para isso, é necessário repensar o tempo pedagógico pela escola, onde “a distribuição do tempo pedagógico é marcada pela organização de períodos fixos para disciplinas, controlada pela administração e pelo professor, tal organização deve ser superada. Desse modo, a Educação Integral, por estar implicada na mudança da rotina escolar, por meio da reestruturação do tempo pedagógico” (Santos, 2008, apud, BRASIL, 2009, d). Esse tempo pedagógico seria concebido a partir da integração do currículo em consonância com o projeto político pedagógico concebidos pela comunidade escolar e gerenciada pelo conselho escolar. Nessa perspectiva, são avaliados o indicador tempo escolar. As duas primeiras variáveis a serem analisadas a da gestão e da organização do tempo escolar serão avaliadas a partir da questão norteadora:

QN: O Tempo Escolar atende aos Padrões Mínimos de Qualidade para as atividades desenvolvidas:

No Quadro 22 a seguir, avalia-se a Gestão do Tempo Escolar e de que modo poderia ser um potencializador ou não de um projeto de educação em tempo integral.

Quadro 22: Avaliação do Indicador Tempo Escolar. Variável: Gestão do Tempo Escolar

QN1: Na Proposta Pedagógica do CODAP, quais os critérios para distribuição do tempo escolar nas atividades desenvolvidas?;
AValiação: Conceito da Variável: 04
Avaliação da Variável/Justificativa
O que diz o referencial teórico: Na legislação brasileira, o tempo escolar é definido pelo calendário escolar anual de duzentos dias letivos e a jornada escolar de quatro horas diárias de trabalho efetivo em sala de aula (art.34 da LDB/96). No PDE/2007 e o FUNDEB/2007, definiu-se a jornada de tempo integral como a jornada de no mínimo sete horas diárias. No PNE/2014, a jornada de sete horas, foi ratificada na estratégia 6.1 “promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola”. Na Gestão dos tempos escolares e construção do tempo pedagógico escolar, deve ser tarefa do conselho escolar, a partir das diretrizes do Projeto Político Pedagógico da Escola construído pela comunidade escolar (Brasil, 2009, a, b e c).
A situação encontrada no CODAP: Conforme o regimento interno do CODAP (BRASIL, UFS/CONSU, Res.nº31/2008), o Calendário Escolar Art. 59. O ano letivo terá duração mínima

prevista na lei em vigor. § 1º O início e o término do ano letivo independem do início e término do ano civil. § 2º A reposição de aulas, objetivando o cumprimento da carga horária, será realizada simultaneamente à unidade didática conforme calendário específico elaborado pelo SETEPE. **Art. 60.** Para elaborar o seu calendário acadêmico, o SETEPE basear-se-á em determinações emanadas dos órgãos competentes, nele constando: I. número de dias letivos; II. período de aulas, de férias e de feriados; III. período de planejamento escolar; IV. período de avaliação, e, V. dias fixados para atividades especiais. Ver calendário do CODAP no Anexo J. A gestão do calendário e do tempo escolar, pelo regimento interno (idem) é da atribuição do diretor. **Art. 9º** São atribuições do Diretor: "... VII. designar comissões e grupos de trabalho, destinados à realização de atividades específicas; X. distribuir o pessoal docente, administrativo e de serviços, fazendo a necessária comunicação às autoridades competentes; XVIII. coordenar a elaboração do calendário escolar e horário escolares, zelando pelo seu cumprimento". A gestão das atividades pedagógicas pela direção é auxiliada pela Supervisão Escolar cuja competência é definida pelo mesmo regimento (idem): "**Art. 15.** Compete à Supervisão Pedagógica: I. planejar, acompanhar, executar e avaliar sistematicamente, a ação educativa; II. orientar o trabalho docente, colaborando na seleção do material didático e audiovisual a ser utilizado; III. propor e elaborar anualmente, o calendário escolar e acompanhar sua execução". As comissões e grupos de trabalho nomeadas pelo diretor passam pela deliberação e homologação do CONGE.

Justificativa para o Conceito: A gestão do tempo escolar no CODAP está submetido aos processos de gestão democrática e participativa da comunidade escolar. A elaboração do calendário escolar, e das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo CODAP são deliberados pelo seu Conselho Geral. A comissão de trabalho do horário escolar, aprovada pelos membros do conselho, responsável pela elaboração dos horários de todas as atividades de ensino. A partir dele, as demais atividades administrativas, de pesquisa e de extensão são organizadas. Os docentes podem sugerir através de um "termo de justificativa de impossibilidade de cumprimento de horários", solicitar a exclusão de determinados horários. Cabe a comissão analisar o pedido e acatar ou não a solicitação que deve ser acompanhada de documentos que justifiquem o pedido. Apesar disso, não se encontrou, na gestão do tempo escolar não encontramos uma diretriz geral que organize o trabalho pedagógico do CODAP ou que determine os princípios da organização do trabalho escolar e a construção de um horário pedagógico que harmonize as atividades desenvolvidas pelas três áreas e suas respectivas competências, conforme as diretrizes curriculares nacionais e os parâmetros curriculares nacionais.

Fonte: Pesquisa do Autor

A próxima variável avaliada foi a organização do tempo escolar, que é uma das dimensões fundamentais para o sucesso de qualquer projeto, seja de jornada escolar ampliada ou até mesmo de tempo integral atingir seus objetivos de uma formação plena, conforme os ideais pedagógicos da educação integral. É necessário compreender a organização do tempo escolar no CODAP e como interfere no trabalho escolar. De acordo com as suas finalidades previstas no regimento destaca-se, entre elas:

Art. 4º O CODAP tem por finalidade:

I. desenvolver práticas pedagógicas e produzir conhecimento em função de uma melhor qualidade de ensino;

[...]

III. servir de campo de observação, pesquisa, experimentação, demonstração, desenvolvimento e aplicação de métodos e técnicas de ensino, de acordo com o Decreto Lei 269/67;

[...]

VII. formar cidadãos livres, conscientes e responsáveis;

VIII. instrumentalizar o educando para uma atuação crítica e produtiva no processo de transformação e construção consciente de uma sociedade justa, humanitária e igualitária e,

IX. atuar na formação e desenvolvimento psicológico, sócio - cultural e afetivo do aluno, proporcionando-lhe conhecimentos e habilidades que lhe permitam prosseguir seus estudos. (UFS, CONSU,2008, p.02)

No próprio regimento apontam-se as estratégias para atingir a essas finalidades, na quais destaca-se “**Art. 5º** Para atingir suas finalidades, o CODAP deverá: [...] IV. desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão comprometidos com a melhoria da qualidade do ensino e da formação de profissionais da educação básica”. (UFS, CONSU,2008, p.02). A questão então era a de verificar nos documentos da Supervisão Escolar e no PAD 2016, quais as atividades foram desenvolvidas, dentro das estratégias previstas nas normas regimentais. A análise dos documentos da supervisão escolar do CODAP, referentes aos horários escolares e a utilização dos espaços escolares pelas atividades de ensino; as deliberações do CONGE referentes as discussões sobre os projetos de ensino, pesquisa e extensão e aos Planos de Atividade Docente – P.A.D., ano de 2016, constata-se o desenvolvimento das estratégias, buscando atingir as finalidades regimentais. Contudo, não se observa a existência de uma missão prevista no P.P.P. que determine objetivos ou metas gerais do CODAP, para o ano letivo, a induzir ou orientar a execução dos projetos desenvolvidos pelas áreas de ensino ou pelo NEPEEB ou pelo corpo docente.

Ao analisar e avaliar a organização do tempo escolar no CODAP, na perspectiva de um projeto de tempo integral, observa-se que são desenvolvidas duas atividades de ensino dirigidas aos alunos: as aulas regulares, conforme a sua proposta curricular e as atividades de atendimento pelo professor de cada disciplina prioritariamente aos alunos com baixo rendimento escolar⁶⁶. Na tabela 5, observa-se a carga horária semanal das atividades de ensino de cada uma das áreas de ensino dirigidas aos alunos. A carga horária semanal de atendimento de cada disciplina é fixa, duas horas-aula por semana ou noventa minutos, na qual cada área de ensino, é responsável por uma semana de atendimento, o que resulta a cada semana, uma carga horária de atendimento variável.

⁶⁶ No sistema de avaliação do CODAP, Resolução nº 11/2014/CONEPE/UFS, no **art.11**: Para os casos de baixo rendimento escolar, serão oferecidos pela escola os estudos paralelos de atendimento obrigatórios, avaliações semestrais, estudos de recuperação final e prova de recuperação final. I. os estudos paralelos de atendimento serão de caráter obrigatório para o aluno com baixo rendimento escolar com horário determinado pelo Setor Técnico-Pedagógico. [...] **art.15.Parágrafo Único**: Será considerado aprovado o aluno que obtiver média final igual ou superior a 5,0 (cinco).

p. 145

Tabela 5: Carga Horária do Corpo Docente por Ano/Turma – Aulas Regulares e Atendimento ao Aluno. CODAP Ano Letivo 2016

	SEMANA DE ATENDIMENTO - MCT													
	6º Ano A	6º Ano B	7 ºAno A	7 ºAno B	8º Ano A	8º Ano B	9º Ano A	9º Ano B	1º Ano A	1º Ano B	2º Ano A	2º Ano B	3º Ano A	3º Ano B
MCT aulas regulares	9	9	9	9	9	9	9	9	13	13	13	13	13	13
MCT atendimento	6	6	6	6	6	6	6	6	8	8	8	8	8	8
CHT aulas regulares	8	8	8	8	8	8	10	10	10	10	10	10	10	10
LCT aulas regulares	12	12	14	14	14	14	14	14	10	10	10	10	10	10
Carga Horária Total	35	35	37	37	37	37	39	39	41	41	41	41	41	41

	SEMANA DE ATENDIMENTO - CHT													
	6º Ano A	6º Ano B	7 ºAno A	7 ºAno B	8º Ano A	8º Ano B	9º Ano A	9º Ano B	1º Ano A	1º Ano B	2º Ano A	2º Ano B	3º Ano A	3º Ano B
MCT aulas regulares	9	9	9	9	9	9	9	9	13	13	13	13	13	13
CHT aulas regulares	8	8	8	8	8	8	10	10	10	10	10	10	10	10
CHT atendimento	4	4	4	4	4	4	6	6	8	8	8	8	8	8
LCT aulas regulares	12	12	14	14	14	14	14	14	10	10	10	10	10	10
Carga Horária Total	33	33	35	35	35	35	39	39	41	41	41	41	41	41

	SEMANA DE ATENDIMENTO - LCT													
	6º Ano A	6º Ano B	7 ºAno A	7 ºAno B	8º Ano A	8º Ano B	9º Ano A	9º Ano B	1º Ano A	1º Ano B	2º Ano A	2º Ano B	3º Ano A	3º Ano B
MCT aulas regulares	9	9	9	9	9	9	9	9	13	13	13	13	13	13
CHT aulas regulares	8	8	8	8	8	8	10	10	10	10	10	10	10	10
LCT aulas regulares	12	12	14	14	14	14	14	14	10	10	10	10	10	10
LCT atendimento	12	12	12	12	12	12	12	12	8	8	8	8	8	8
Carga Horária Total	41	41	43	43	43	43	45	45	41	41	41	41	41	41

Fonte: Pesquisa do Autor a partir dos dados da Matriz Curricular e dos dados da SUPERVISÃO/CODAP Ano letivo 2016.

Nota: A Carga Horária de cada atividade de ensino tem como unidade a “hora-aula”. No CODAP a hora-aula é equivalente a 45 minutos.

A carga horária das atividades de ensino varia entre 35 a 45 horas-aula, o que equivale a uma jornada semanal de 26 a 34 horas semanais dando uma média de 5,25 horas a 6,75 horas diárias de atividades de ensino. No cumprimento dessa jornada os alunos, recebem merenda escolar no horário de intervalo que é de trinta minutos pela manhã e pela tarde e eles têm a possibilidade de almoçar no RESUN/UFS⁶⁷, o que permite afirmar que a jornada escolar do CODAP é no mínimo sete horas, sendo portanto uma jornada de tempo integral, se considerarmos a definição do PDE/2007 e do PNE/2014, que define a jornada escolar como sendo aquela em que o aluno está sob a responsabilidade da escola na sua missão de educar e proteger

Outro aspecto da organização do tempo escolar que foi analisado, é se há consonância entre o princípio do tempo pedagógico, que integraria o currículo com o projeto político pedagógico, concebidos pela comunidade escolar e gerenciada pelo conselho escolar, é verificada.

Na estrutura administrativa-pedagógica do CODAP, as coordenações de áreas são as unidades organizacionais responsáveis pelas atividades de ensino e de aglutinação nuclear do corpo docente, “**art. 28.** As áreas de ensino seguirão as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais e serão assim delimitadas: I. Ciências humanas e suas tecnologias; II. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; III. Linguagem, códigos e suas tecnologias. ” (Resolução nº 31/2008/CONSU/UFS). Essa organização também se reflete na matriz curricular do colégio, ver Anexo L, p.230 (Resolução nº29/2016/CONEPE/UFS). De acordo com os PCN, essa organização por área deve proporcionar um maior diálogo entre os docentes, para potencializar ações pedagógicas interdisciplinares propiciando uma educação de base científica e tecnológica.

A organização em três áreas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (MCT) e Ciências Humanas e suas Tecnologias (CHT) – tem como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade. A estruturação por área de conhecimento justifica-se por assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica. (BRASIL, MEC, PCN, 2000, p.18).

No Apêndice D, p.203, apresenta-se o horário escolar das aulas regulares, do CODAP para o Ano Letivo de 2016, cuja carga horária por disciplina é definida pela matriz curricular do CODAP (ver Anexo L, p.230). São mostradas as distribuições de carga horária por Área do Conhecimento e não por disciplina, conforme a organização curricular e a organização

⁶⁷ O CODAP tem um programa de Assistência Estudantil específico (Resolução nº 01/2013/CONSU/UFS). Os alunos participantes do programa tem o almoço grátis e os demais o valor de R1,00.

administrativa e pedagógica dos docentes. Na figura 4, a seguir é mostrado o horário escolar dos 6º Anos do Ensino Fundamental, a partir dessa distribuição por áreas de ensino.

Figura 4: Horário Escolar 2016 6º Ano EF -Distribuição por Área de Ensino

6º.ANO-Turma-A	horário	segunda-- feira	terça-- feira	quarta-- feira	quinta-- feira	sexta-- feira
	07:00~07:45					
	07:45~08:30					
	08:30~09:15					
	09:45~10:30					
	10:30~11:15					
	11:15~12:00					
6º.ANO-Turma-B	horário	segunda-- feira	terça-- feira	quarta-- feira	quinta-- feira	sexta-- feira
	07:00~07:45					
	07:45~08:30					
	08:30~09:15					
	09:45~10:30					
	10:30~11:15					
	11:15~12:00					

Fonte: Supervisão CODAP- ano letivo 2016.

Legenda:

	Disciplina da Área de Linguagens e Códigos e suas tecnologias
	Disciplina da Área de Ciências Humanas e suas tecnologias
	Disciplina da Área de Matemática, Ciências da Natureza e suas tecnologias
	Horário Livre

A escolha do 6º Ano para análise deve-se ao fato de ser o Ano/série e as turmas iniciais de entrada no CODAP. Desde a mudança no processo de seleção dos alunos passou a ser por sorteio público de vagas, os alunos dos 6ºs Anos passaram a ter os maiores índices de reprovação do colégio, o que levou a criação de projetos de ensino de Língua Portuguesa e Matemática além de atividades de reforço escolar no contra - turno. A análise da figura 4, mostra nas duas turmas uma concentração das atividades de ensino por área., no início da semana uma concentração da área de exatas, MCT (azul), no final da semana a atividade predominante as linguagens e códigos, LCT (verde), entre a terça-feira e a quinta-feira uma distribuição diária entre as três áreas nas duas turmas. Há uma concentração maior da área de humanas, CHT (vermelho) na quinta-feira. As atividades da área de LCT perpassam todos os dias da semana, pois comparando a figura 4 com a tabela 5, é área que possui maior carga horária, enquanto as outras duas, CHT e MCT, apresentam cargas horárias equivalentes.

A avaliação dessa distribuição da carga horária de ensino por área, analisada na perspectiva dos PCNs como prevista no regulamento do CODAP, é positiva pois uma

concentração diária de uma área possibilitaria naquele momento o desenvolvimento de atividades interdisciplinares ou multidisciplinares uma vez que dentro da mesma área haveria uma maior facilidade de interlocução entre as disciplinas.

Entretanto, se mesmo com a distribuição por área, ainda prevalece a especialização e a atomização do conhecimento através da rigidez das disciplinas, a concentração de horários apenas em uma área do conhecimento, que exigem competências e habilidades específicas, certamente produzirá efeitos negativos na motivação dos alunos à aprendizagem, a potencialização de um stress emocional e até mesmo no interesse em pertencer e participar da escola.

Num contexto de disciplinarização do conhecimento a distribuição equitativa da carga horária diária, entre as áreas, seria o modo mais razoável de organização do tempo escolar. No Apêndice D, p.203, observa-se o mesmo espectro da distribuição de atividades de ensino para as outras series e turmas tanto do ensino fundamental e do ensino médio.

Retomando a avaliação do indicador tempo escolar, a partir da organização do trabalho escolar como potencializador ou não de uma proposta de tempo integral, que será apresentada no Quadro 23, a seguir:

Quadro 23: Avaliação do Indicador Tempo Escolar. Variável: Organização do Tempo Escolar

QN2: Na Proposta Pedagógica do CODAP o tempo escolar é definido pela divisão de turno em atividades obrigatórias e complementares?;
AVALIAÇÃO: Conceito da Variável: 03
Avaliação da Variável/Justificativa
O que diz o referencial teórico: A organização do tempo escolar tem de propiciar a construção do tempo pedagógico como discutido anteriormente, para potencializar a execução do Projeto Político Pedagógico.
A situação encontrada no CODAP: Como apresentado na p.145, a organização do tempo escolar toma como referência a distribuição das atividades de ensino dividida em aulas regulares e atividades de atendimento. Além dessas atividades ocorrem também os projetos de ensino (19 projetos), os projetos de pesquisa (16 projetos que envolvem alguns alunos) e os projetos de extensão (8 projetos que podem envolver alguns alunos e outros sujeitos da comunidade escolar)
Justificativa para o Conceito: A organização do tempo escolar no CODAP, possibilita ações interdisciplinares, entretanto sua organização ainda obedece uma lógica de turno. O turno das atividades de ensino regular, complementados no contra turno para as atividades de atendimento e aos demais projetos escolares de pesquisa e de extensão. A organização do tempo escolar por si só não interferiria na implementação de um projeto de tempo integral, mas haveria a necessidade de acabar com a divisão entre atividades regulares e complementares. Substituindo-a por atividades integradoras que envolvam o ensino e a pesquisa com as três áreas a partir do eixo interdisciplinar ou multidisciplinar quando organizado na mesma área.

Fonte: Pesquisa do Autor

A próxima variável avaliada, nos Quadros 24 e 25, foram a correlação entre o tempo escolar e as atividades multidisciplinar e interdisciplinar dentro e fora do espaço escolar.

Quadro 24: Avaliação do Indicador Tempo Escolar. Variável: Tempo Escolar e Atividades Multidisciplinar e Interdisciplinar dentro do Espaço Escolar

QN3: Dentro do Espaço Escolar, O Tempo Espaço é um elemento limitador ou Potencializador de ações multidisciplinares e interdisciplinares?
AValiação: Conceito da Variável: 02
Avaliação da Variável/Justificativa
A situação encontrada no CODAP: Não há no horário escolar do CODAP, um momento específico para a realização de projetos multidisciplinares ou interdisciplinares, apesar da organização por áreas de conhecimento. Observando a tabela 5, que apresenta o quantitativo de tempo aplicado as atividades de ensino para as disciplinas, existe a possibilidade temporal para a realização de ações interdisciplinares, mas na lógica de turno e contra turno.
Justificativa para o Conceito: A forma como o tempo escolar está atualmente organizado é limitador de ações interdisciplinares, sendo necessário um novo paradigma para a organização do tempo e das atividades escolares integradoras do CODAP.

Fonte: Pesquisa do Autor

No Quadro 25, a avaliação das atividades multidisciplinares e interdisciplinares em relação ao tempo escolar, mas no território não-escolar.

Quadro 25: Avaliação do Indicador Tempo Escolar. Variável: Tempo Escolar e Atividades Multidisciplinar e Interdisciplinar fora do Espaço Escolar

QN4: Fora do Espaço Escolar, o Tempo Espaço é um elemento limitador ou Potencializador de ações multidisciplinares e interdisciplinares?
AValiação: Conceito da Variável :02
Avaliação da Variável/Justificativa
Justificativa para o Conceito: A mesma avaliação do quadro anterior, não há previsibilidade na organização do tempo escolar para ações multidisciplinares ou interdisciplinares em qualquer território educativo.

Fonte: Pesquisa do Autor

Conclui-se a avaliação do indicador tempo escolar para o CODAP apresentando-o no Quadro 26, a seguir:

Quadro 26: Conceito do Indicador Tempo Escolar.

Variável Avaliada pelas Questões Norteadoras	Conceito de 1 a 5
QN1: Gestão do Tempo Escolar	04
QN2: Organização do Tempo Escolar	03
QN3: Dentro do Espaço Escolar, Tempo Escolar e Atividades Multidisciplinares e Interdisciplinares	02
QN4: Fora do Espaço Escolar, Tempo Escolar e Atividades Multidisciplinares e Interdisciplinares	02
CONCEITO DO INDICADOR	03

Fonte: Pesquisa do Autor

O indicador tempo escolar do CODAP apresenta variáveis potencializadoras como a gestão democrática na determinação das atividades escolares a serem desenvolvidas. Mas a organização do tempo escolar, apesar de fundamentado em referenciais teóricos favoráveis a ações interdisciplinares, visando a formação integral dos seus alunos conforme previsão regimental, na prática apresentam concepções limitadoras ao seu P.P.P. Primeiro, a segmentação dos turnos e das atividades de ensino obrigatórias e complementares; Segundo, a

sua organização do trabalho pedagógico que prioriza as atividades de ensino das disciplinas, ao invés de atividades em tempo integral entre ensino e pesquisa. Existe um subaproveitamento das possibilidades da sua matriz curricular e do seu quadro docente com dedicação exclusiva na sua jornada de trabalho.

6.1.4 Avaliação do Indicador Currículo Escolar

Segundo Guará (2006), conceber a perspectiva humanística da educação como formação integral, implica na compreensão do processo educativo como condição para a ampliação do desenvolvimento humano, para garantir a qualidade da educação básica é preciso considerar que a concretização do processo educativo compreende, fundamentalmente, a relação da aprendizagem dos alunos com a sua vida e com sua comunidade. Para Guará (idem) alcançar essa qualidade, seria necessário que todos os conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar, também incluísse as crenças, os costumes, as habilidades, as práticas e os valores que estão na raiz da vida cotidiana e que, articulados aos saberes acadêmicos, constituem o currículo necessário para a vida do futuro cidadão em sociedade.

Nos textos orientadores do Programa Mais Educação (BRASIL, 2009, a, b, c, e d), a instituição escolar é desafiada a reconhecer os saberes da comunidade, além daqueles trabalhados nos seus currículos, e com eles promover uma constante e fértil transformação tanto dos conteúdos escolares quanto da vida social. No caderno Redes de Saberes (idem, d) argumenta-se a necessidade de uma nova organização do currículo escolar, em que se priorize muito mais a flexibilização do que a rigidez ou a compartimentalização, o que não significa tornar o currículo frágil e descomprometido com a aprendizagem do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares.

Paralelamente ao processo de formulação e implementação do PME como parte do PDE/2007, o currículo escolar foi uma das dimensões intraescolares mais debatida e questionada, por ser, o elemento capaz de integrar eficientemente os diversos campos do conhecimento e dar sentido ao aumento do tempo escolar e de novos espaços escolares. A SEB/MEC, responsável pela coordenação do Mais Educação, através da diretoria de Concepções e Orientações Curriculares, produziu um conjunto de reformas curriculares na educação básica brasileira, com base na LDB, no inciso IV do seu artigo 9º, que atribui à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. A partir da aprovação da CEB/CNE, foram publicadas as novas diretrizes curriculares de toda educação

básica entre elas a do Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, CEB/CNE/MEC, Res. nº 07/2010), e a do Ensino Médio (BRASIL, CEB/CNE/MEC, Res. nº 02/2012).

Para Libâneo (2013) o currículo constitui o elemento nuclear do projeto pedagógico que viabiliza o processo de ensino e aprendizagem, sendo um desdobramento necessário do projeto pedagógico, materializando intenções e orientações previstas no projeto em objetivos e conteúdos. Ao analisar o Projeto Político Pedagógico e as atividades de ensino, pesquisa e extensão do CODAP, para conhecer o seu currículo formal e o seu currículo real, que no dizer de Libâneo (idem), o primeiro refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, expressos em diretrizes curriculares, objetivos, e conteúdo das áreas ou disciplinas determinados pelos PCNs; e o segundo é o currículo de fato, que acontece na sala de aula, nos planos de ensino e nos projetos desenvolvidos pela escola no ano letivo respectivamente.

O currículo do CODAP, retratado em instantâneos pelos documentos formais como a sua Matriz Curricular (Resolução nº 29/2016/CONEPE/UFS), ver Anexo L, p.230, o seu P.P.P. (Resolução nº 10/1996/CONEPE/UFS) com seus anexos. Além de outros documentos, que constituem retratos do chamado currículo real como, o calendário escolar, ver anexo K, p.228, assim como nos projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão propostos pelos docentes nos seus respectivos PADs aprovados pelo CONGE.

Nesses instantâneos, como será visto no Quadro 27, na p.154, observou a realização no ano letivo de 2016 de 19 projetos de ensino, 8 projetos de extensão e 16 projetos de pesquisa. Nos projetos de extensão alguns dirigidos aos alunos, as famílias dos alunos e a comunidade externa. Dos 16 projetos de pesquisa apresentados dos quais participam alunos do ensino médio, 10 desses projetos são projetos PIBIC-Jr, onde os alunos recebem bolsas de iniciação científica júnior. Na tabela 6, a seguir, mostra que nos últimos quatro anos, 45 projetos de pesquisas do CODAP de PIBIC-Jr foram aprovados pela FAPITEC-SE.

Tabela 6: Projetos do CODAP PIBIC-jr Editais FAPITEC - SE

ANO ÁREA	2012	2013	2014	2015	2016
CHT	4	5	3	3	5
LCT	2	5	3	1	2
MCT	3	3	1	2	3
TOTAL	9	13	7	6	10

Fonte: Pesquisa do Autor ao site da FAPITEC/SE.

Acesso: <http://www.fapitec.se.gov.br/?q=editais/encerrados> em 27 de setembro de 2016

A tabela acima, apresenta o número de projetos por área de conhecimento. Dos 45 projetos foram concedidos um total de 96 bolsas destinadas aos alunos CODAP. Além dessas, outras 17 bolsas foram destinadas por projetos externos desenvolvidos por pesquisadores externos envolvendo a participação de alunos do CODAP. Ver tabela 7, a seguir:

Tabela 7: Bolsas PIBIC-jr FAPITEC/SE no CODAP.


ANO ÁREA	2012	2013	2014	2015	2016
CHT	12	13	3	9	10
LCT	4	11	3	2	4
MCT	7	7	1	5	5
EXTERNO	6	4	1	0	6
TOTAL	29	35	8	16	25

Fonte: Pesquisa do Autor ao site da FAPITEC/SE.

Acesso: <http://www.fapitec.se.gov.br/?q=editais/encerrados> em 27 de setembro de 2016

A seguir é mostrado na figura 5 e 6, a Matriz Curricular do CODAP para o Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Figura 5: Matriz Curricular do Ensino Fundamental - CODAP

 <p style="text-align: center;">SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE CONSELHO DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO</p> <p style="text-align: center;">RESOLUÇÃO N° 29/2016/CONEPE ANEXO I</p> <p style="text-align: center;">MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL (APROVADA no CONGE em 02 de junho de 2016)</p>								
Componentes Curriculares/Área	6º Ano		7º Ano		8º Ano		9º Ano	
	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
Linguagem, Códigos e suas Tecnologias								
Língua Portuguesa	4	120	4	120	4	120	4	120
Língua Estrangeira Inglês	1	30	2	60	2	60	2	60
Língua Estrangeira Francês	1	30	2	60	2	60	2	60
Língua Estrangeira Espanhol	1	30	2	60	2	60	2	60
Artes	2	60	2	60	2	60	2	60
Educação Física	3	90	2	60	2	60	2	60
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias								
Matemática	4	120	4	120	4	120	4	120
Ciências	3	90	3	90	3	90	3	90
Desenho	2	60	2	60	2	60	2	60
Ciências Humanas e suas Tecnologias								
História	3	90	3	90	3	90	3	90
Geografia	3	90	3	90	3	90	3	90
Filosofia	0	0	0	0	0	0	2	60
Ensino Religioso	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAIS	27	810	29	870	29	870	31	930
Atividades Complementares								
Orientação Educacional	2	60	2	60	2	60	2	60
Projeto de Letramento Linguístico	2	60	2	60	0	0	0	0
Projeto Letramento Matemático	2	60	2	60	0	0	0	0
Oficinas Pedagógicas	2	60	2	60	2	60	2	60
TOTAIS	35	1050	36	1080	32	960	35	1050

Legenda: CHS – Carga Horária Semanal
CHA – Carga Horária Anual

Observações:
Carga Horária Anual=(Nº/semana x 40 semanas x45 minutos)/60 minutos.
 A carga horária mínima/anual por série é de 800 horas anuais o que corresponde a 48.000 minutos a ser ministrados em 200 dias letivos (LDB 9394, de 1996). **CARGA HORÁRIA TOTAL: 3660 horas.**
O Ensino Religioso – obrigatório em todas as séries e optativo para o aluno, será desenvolvido em forma de projetos. Não entra na totalização da carga horária anual.
Atividades Complementares – São atividades aprovadas pelo Conselho Pedagógico do Codap com o objetivo de complementar a formação dos estudantes conforme os dispositivos do Regimento escolar e do Projeto Pedagógico. Quando ofertadas, essas atividades são de caráter obrigatório aos estudantes, porém não são pré-requisitos de progressão.

Fonte: Resolução nº 29/2016/CONEPE/UFSE. Matriz Curricular

Figura 6: Matriz Curricular do Ensino Médio - CODAP

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CONSELHO DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO**

RESOLUÇÃO Nº 29/2016/CONEPE

ANEXO II

GRADE CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

Ano Letivo de 2013

(aprovado pelo Conselho Geral do CODAP em 27 de março de 2013)

Componentes Curriculares/Área	1ª Série		2ª Série		3ª Série	
	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
Linguagem, Códigos e suas Tecnologias.						
Língua Portuguesa	4	120	4	120	4	120
Língua Estrangeira *	2	60	2	60	2	60
Educação Física	2	60	2	60	2	60
Artes	2	60	2	60	2	60
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias						
Matemática	4	120	4	120	4	120
Biologia	3	90	3	90	3	90
Química	3	90	3	90	3	90
Física	3	90	3	90	3	90
Ciências Humanas e suas Tecnologias.						
História	3	90	3	90	3	90
Geografia	3	90	3	90	3	90
Filosofia	2	60	2	60	2	60
Sociologia	2	60	2	60	2	60
Ensino Religioso	-	-	-	-	-	-
TOTAIS	33	990	33	990	33	990

Legenda: CHS – Carga Horária Semanal-
CHA – Carga Horária Anual

Observações:

Carga Horária Anual=(Nº/semana x 40 semanas x45 minutos)/60 minutos.

A carga horária mínima/anual por série é de 800 horas anuais o que corresponde a 48.000 minutos a ser ministrados em 200 dias letivos (LDB 9394, de 1996).

CARGA HORÁRIA TOTAL: 2880 horas.

O Ensino Religioso – obrigatório em todas as séries e optativo para o aluno, será desenvolvido em forma de projetos. Não entra na totalização da carga horária anual.

*Língua Estrangeira: Inglês, Francês e Espanhol.

Sala das Sessões, 20 de junho de 2016

Fonte: Resolução nº 29/2016/CONEPE/UFS. Matriz Curricular

Na página a seguir o Quadro 27, com a listagem de todos os projetos de ensino, pesquisa e extensão, propostos para o Ano letivo de 2016.

Quadro 27: Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão do CODAP – Ano Letivo 2016.

Nº	Projetos de	Título do projeto	Nº de Docentes
1	Ensino	CODAP: o colégio que temos e o colégio que queremos	4
2	Ensino	Construção do Laboratório de Ensino de Matemática e Desenho Geométrico no Colégio de Aplicação	2
3	Ensino	Desenvolvendo talentos para a Matemática	2
4	Ensino	Letramento Matemático	2
5	Ensino	Projeto de Implantação do Laboratório Pedagógico de Práticas Corporais	2
6	Ensino	Projeto de Iniciação Desportiva de Futsal	2
7	Ensino	Desfile Performático	1
8	Ensino	Divulgação e Alfabetização Científica Através de Webtiras Digitais	1
9	Ensino	Docência Voluntária em língua francesa CODAP/UFS	1
10	Ensino	Elaboração de Material Didático de Ciências para o 9º Ano do Ensino Fundamental	1
11	Ensino	English Teaching Assistants no Colégio de Aplicação: comunicação e cultura	1
12	Ensino	Espectáculo Performático "O Rinoceronte"	1
13	Ensino	Feira da Francofonia: Um Mergulho Na Cultura Em Língua Francesa	1
14	Ensino	Festival de Performance Arte do Colégio de Aplicação	1
15	Ensino	OBMEP na Escola	1
16	Ensino	Oficinas de leitura e escrita	1
17	Ensino	Projeto De Ensino E Extensão Escolinha De Basquetebol	1
18	Ensino	SEMANA DO FOLCLORE: Cultura popular e identidade	1
19	Ensino	XI MOSTRARTE - Mostra de Arte de Colégio de Aplicação - 2016.	1
1	Extensão	Educação para a Conscientização: Interagindo com as Famílias dos discentes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe	11
2	Extensão	Letramentos Múltiplos e Interculturalidade	2
3	Extensão	A aula de inglês para iniciantes	1
4	Extensão	A Biodiversidade De Sergipe Em Imagens	1
5	Extensão	A evolução da contagem e a abordagem da História da Matemática na Educação Básica	1
6	Extensão	Projeto De Ensino E Extensão Escolinha De Basquetebol	1
7	Extensão	Projeto para Implantação do Centro Regional de Referência sobre Drogas de Sergipe	1
8	Extensão	Xadrez no CODAP: estratégias para jovens enxadristas	1
1	Pesquisa	Implantação do centro de pesquisa documentação e memória do colégio de aplicação da universidade federal de Sergipe (CPDM-CODAP-UFS)	4
2	Pesquisa	Conservando-SE saudável: uma perspectiva da educação para a promoção da saúde	2
3	Pesquisa	Dinâmicas territoriais e suas configurações na paisagem no espaço vivido em Aracaju se	2
4	Pesquisa	Uma análise da Matemática presente no artesanato sergipano sob uma perspectiva da Etnomatemática	2
5	Pesquisa	A Escola Invertida	1
6	Pesquisa	Desemprego e precarização do trabalho: informalidade produção do espaço em Aracaju	1
7	Pesquisa	Feira da Fracofonia: um mergulho na Cultura Francesa	1
8	Pesquisa	Fibra vegetal (Cocos nucifera) como fonte natural de celulose para produção de papel	1
9	Pesquisa	Governo, Povo e Soberania Popular	1
10	Pesquisa	História, Cinema e Guerra: o antinazismo hollywoodiano (1939-1945)	1
11	Pesquisa	Jornais sergipanos como fonte para a história da educação (1833-1900). Levantamento de fontes na hemeroteca digital brasileira	1
12	Pesquisa	Montagem de estruturas de LEGO aplicadas ao ensino de física integrados com Arduíno e Placas Solares	1
13	Pesquisa	O livro didático de língua inglesa e as questões culturais e identitárias	1
14	Pesquisa	Periódico Biology in Perspective	1
15	Pesquisa	Pós-doutorado em desenvolvimento – Ensino de Ciências na Educação Básica,	1
16	Pesquisa	Variação Linguística e Ensino: Um Olhar Sobre os Ld's de Língua Portuguesa do CODAP-UFS	1

Fonte: Pesquisa do Autor com base nos PAD/2016 do CODAP.

A partir desses pressupostos teóricos, e dos documentos oficiais do CODAP, a avaliação do indicador currículo escolar foi realizada. No Quadro 28, a seguir a primeira variável aferida com base nas diretrizes curriculares nacionais e no currículo do CODAP.

Quadro 28: Avaliação do Indicador Currículo Escolar. Variável: Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Fundamental e Ensino Médio

QN1: Na Proposta Pedagógica do CODAP, o Currículo está organizado de acordo com as diretrizes curriculares da educação básica?;
AValiação: Conceito da Variável: 05
Avaliação da Variável/Justificativa
<p>A situação encontrada no CODAP: No atual regimento interno do CODAP (Res.nº31/ Art.51 a 54 e 86/2008/CONSU/UFS) o currículo é assim normatizado: Dos Currículos: Art. 51. O currículo terá uma base comum obrigatória e uma parte diversificada, para atender às necessidades dos alunos e integrará o Projeto Político-Pedagógico. Art. 52. O currículo será avaliado, contínua e globalmente, pelo SETEPE, a fim de verificar a eficiência do processo ensino - aprendizagem e, qualquer modificação de estrutura, vigorará a partir do início do ano letivo imediatamente posterior, de acordo com o art. 86. Art. 53. As grades curriculares serão compostas pelas disciplinas curriculares, distribuídas pelas áreas de conhecimento, série, nível de ensino e suas respectivas cargas horárias (semanal e anual) considerando a legislação em vigor. Art. 54. A organização do currículo será feita por séries anuais de disciplinas. Art. 86. As alterações do presente Regimento que envolver matéria pedagógica só entrarão em vigor no ano letivo seguinte, observando-se o decurso do prazo mínimo de 30 (trinta) dias entre a data de aprovação e o início do ano letivo em que vigorar a deliberação.</p> <p>Parágrafo Único: Qualquer alteração deverá ser aprovada por maioria absoluta dos membros do CONGE e encaminhada, posteriormente, para aprovação pelo CONSU.</p> <p>De acordo com as normas regimentais, e as diretrizes curriculares nacionais, o CODAP apresenta uma Matriz curricular aprovada pelo seu Conselho Escolar – o CONGE e que conforme as normas internas da UFS, encaminhada aos CONEPE/UFS, conselho de ensino, pesquisa e extensão da Universidade, que a aprovou. Resolução nº 29/2016/CONEPE/UFS.</p>
<p>Justificativa para o Conceito: O CODAP apresenta uma matriz curricular atualizar com as recentes transformações sugeridas pelas novas diretrizes curriculares desde 2010, quando foram aprovadas pela CEB/CNE, as novas diretrizes curriculares do Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, CEB/CNE/MEC, Res. nº 07/2010), e a do Ensino Médio (BRASIL, CEB/CNE/MEC, Res. nº 02/2012). Ver Anexo L ou nas páginas acima, p.152 e 153.</p>

Fonte: Pesquisa do Autor

A segunda variável avaliada foi a relação entre o currículo escolar e as atividades multidisciplinares e interdisciplinares. Consideradas como atividades imprescindíveis para a efetividade dos projetos de educação integral, centrada na formação plena, com foco nas múltiplas dimensões: cognitivas, afetivas, psicomotoras e espirituais dos futuros cidadãos. Retomando Guará (2006), a educação integral como integradora de saberes e conhecimentos através de projetos integradores. No Quadro 29, a seguir, a avaliação da variável.

Quadro 29: Avaliação do Indicador Currículo Escolar. Variável: Atividades Curriculares Multidisciplinar-e-Interdisciplinar.

QN2: Na Proposta Pedagógica do CODAP, a Matriz Curricular é um elemento limitador ou Potencializador de ações multidisciplinares e interdisciplinares para a formação integral do aluno?
AValiação: Conceito da Variável: 04
Avaliação da Variável/Justificativa

Justificativa para o Conceito: Nos instantâneos do currículo do CODAP que os documentos oficiais oferecem, observa-se no Calendário Letivo 2016, a semana da JECCCA-Jornada Esportiva, Cultural e Científica do Colégio de Aplicação, evento anual na sua vigésima quarta edital, que é um evento em que os diversos projetos de ensino disciplinares e multidisciplinares são apresentados a toda comunidade escolar e comunidade externa. No Quadro 27, visto anteriormente, a presença de projetos multidisciplinares e interdisciplinares com a participação de diferentes professores. Na matriz curricular, organizada por áreas de conhecimento com base nos PCNs com objetivo de potencializar ações interdisciplinares na mesma área. Na matriz curricular do ensino fundamental, ver Anexo K, além das disciplinas obrigatórias, existe as chamadas atividades complementares para a orientação educacional que desenvolve projeto interdisciplinar e as oficinas pedagógicas que possibilitam a realização de projetos multidisciplinares e interdisciplinares. No regimento interno do CODAP uma das finalidades do colégio: **Art. 4º** O CODAP tem por finalidade: [...] VII. formar cidadãos livres, conscientes e responsáveis; **Art. 5º** Para atingir suas finalidades, o CODAP deverá: [...]IV. desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão comprometidos com a melhoria da qualidade do ensino e da formação de profissionais da educação básica.

Fonte: Pesquisa do Autor

Nos textos orientadores do Programa Mais Educação e do próprio PDE/2007, nas suas justificativas apontavam a ampliação da jornada com uma proposta de educação integral como uma estratégia capaz de amenizar e rever as questões referentes a evasão escolar, a repetência e os baixíssimos resultados no IDEB, índice de avaliação da qualidade da educação brasileira. Na implementação do PME, o MEC condicionava a participação no programa aos municípios com escolas com IDEB inferior a 2 e com baixos indicadores sociais. O que para alguns pesquisadores em políticas públicas, caracterizava como uma ação assistencialista e eleitoreira, ao condicionar as redes públicas de ensino estaduais e municipais pesquisadores a priorizarem seus projetos de jornada ampliada com esse viés. Nesse contexto, a última variável avaliada, para o currículo escolar, aferiu a possibilidade de o currículo potencializar ou não um processo de inclusão escolar e de melhoria do seu rendimento escolar. A avaliação encontra-se no Quadro 30 a seguir:

Quadro 30: Avaliação do Indicador Currículo Escolar. Variável: Atividades Curriculares de Inclusão e Permanência na Escola.

QN3: Na Proposta Pedagógica do CODAP, a Matriz Curricular é um limitador ou potencializador da inclusão ou da permanência do aluno na escola?
AValiação: Conceito da Variável: 03
Avaliação da Variável/Justificativa
<p>Justificativa para o Conceito: Desde a mudança no processo de seleção para ingresso no CODAP, do exame de seleção por provas de Português e Matemática para o sorteio público, houve um aumento significativo do índice de reprovação que passou de menos de 10% para aproximadamente 30%, segundo dados da Secretaria do Colégio e do Educacenso. Nesse período, o CODAP instituiu projetos de letramento em português e matemática, além das atividades de atendimento ao aluno no contra turno. Somente em 2013, houve a institucionalização na matriz curricular das atividades complementares, que ainda não foram efetivadas regularmente. Há os atendimentos aos alunos, no contra turno, nas semanas de atendimento cujos horários são definidos pela supervisão escolar e com rodízio semanal por área do conhecimento. Nos projetos de ensino e extensão vistos anteriormente no Quadro 28, há os projetos de inclusão dos alunos e das famílias desses alunos como os projetos “CODAP: o colégio que temos e o colégio que queremos” e “Interagindo com as Famílias dos discentes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe”, e outros projetos de reforço escolar com os projetos “Construção do Laboratório de Ensino de Matemática e Desenho Geométrico no Colégio de Aplicação”, “Letramento Matemático”, “Oficinas de leitura e escrita, Educação para a Conscientização”. Entretanto, assim como no Programa Mais Educação, no CODAP, os projetos de reforço há uma participação obrigatória dos alunos com baixo rendimento escolar, que de certa forma</p>

exclui-os dos demais projetos de ensino e de pesquisa. Conforme discutido no indicador tempo escolar, a uma superposição de espaços e de horários, além da fragilidade de uma política de reposição de pessoal docente e de servidores de apoio, o que condiciona a existência dos projetos as condições extraescolares, uma vez que a realização do projeto depende da consolidação da política de reposição do quadro docente e de outros como: a infraestrutura, a gestão e organização do tempo e do espaço escolar.

Fonte: Pesquisa do Autor

No Quadro 31 a seguir, o conceito do indicador currículo escolar é apresentado.

Quadro 31: Conceito do Indicador Currículo Escolar.

Variável Avaliada pelas Questões Norteadoras	Conceito de 1 a 5
QN1: Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Fundamental e Ensino Médio	05
QN2: Atividades Curriculares Multidisciplinar-e-Interdisciplinares.	04
QN3: Atividades Curriculares de Inclusão e Permanência na Escola.	03
CONCEITO DO INDICADOR	03

Fonte: Pesquisa do Autor

O currículo escolar do CODAP possibilita um projeto de educação integral, contudo a sua efetividade depende das condições extraescolares como uma política eficiente de financiamento e de reposição do quadro de docentes e técnicos administrativos, para potencializar o currículo e o projeto pedagógico do CODAP, resultando no conceito 03 ao indicador avaliador.

6.1.5 Avaliação do Indicador Quadro Docente

O quinto indicador avaliado foi o corpo docente, a partir do referencial teórico sobre a educação integral e do parecer nº08/2010/CNE/MEC, referente ao padrão mínimo de qualidade da educação. Como abordado anteriormente o Colégio de Aplicação surgiu como uma política pública para a melhoria da educação a partir da melhoria na formação inicial de professores através do campo de estágio obrigatório nas faculdades de educação. Na reforma universitária de 1967, o CFE a partir do Parecer nº 269/1967, os colégios de aplicação deveriam torna-se campo de experimentação ou demonstração pedagógica. Recentemente com a Portaria nº953/2011 MEC, os CAPs são considerados campo preferencial para desenvolvimento dos projetos PIBID, nas universidades públicas, visando a melhoria da formação inicial de professores. Pertencente ao Quadro Docente da Universidade Federal de Sergipe, na carreira da Educação Básica Técnica e Tecnológica – EBTT, os professores do CODAP têm uma jornada de trabalho de 40 horas com dedicação integral ao cargo, a exceção dos professores substitutos com contrato de dois anos com jornada de trabalho de 20 ou 40 horas semanais. Na tabela 08, encontra-se o quantitativo de docentes do CODAP, que atualmente somam 41 docentes, com 35 no exercício da docência, 02 no exercício da Direção Escolar e 04 afastados para capacitação.

Tabela 8: Quantitativo de Docentes do CODAP 2016

Professores do CODAP – Ano Letivo 2016	Quantidade
Professores no Exercício da Docência	35
Professores Efetivos no Exercício da Docência	29
Professor Voluntário	01
Professores Substitutos	05
Professores fora do Exercício da Docência	06
Professores Afastados para Capacitação	03
Professores no Exercício da Direção	02
Professores em Licença	01
Total de Professores	41

Fonte: Pesquisa do Autor com base nos dados da secretaria do CODAP, PAD e SIGRH/UFS.

Na tabela 9, a seguir, é apresentado o quantitativo de docentes que atuam no ensino fundamental, no ensino médio, dentre os 35 professores no exercício da docência.

Tabela 9: Quantitativo de Docentes do CODAP no E.F. e E.M. Ano Letivo 2016

Professores do CODAP que atuam exercício da Docência	Nº de Docentes
Professores que atuam no Ensino Fundamental	30
Professores que atuam no Ensino Médio	27
Professores que atuam nos dois níveis E.F. e E.M.	22
Professores que atuam somente no E.F.	8
Professores que só atuam no E. M.	5

Fonte: Pesquisa do Autor com base nos dados da secretaria do CODAP, PAD e, SIGRH/UFS.

A avaliação do indicador quadro docente, toma como referência o parecer nº08/2010, que foi apresentado no Apêndice B, p.190, a partir da questão norteadora: QN: O Corpo Docente do CODAP, atende ao padrão mínimo de Qualidade. A primeira variável avaliada, a relação quantitativa número de alunos por professor, é apresentada no Quadro 32 a seguir:

Quadro 32: Avaliação do Indicador Corpo Docente. Variável: Relação Quantitativa número de Alunos por Docente

QN1: Relação Aluno/Professor?
AVALIÇÃO: Conceito da Variável 05
Avaliação da Variável/Justificativa
<p>O que diz o referencial teórico: No Parecer nº08/2010/CNE/MEC, apresenta como padrão mínimo de qualidade, para o Ensino Fundamental que a escola com 600 alunos, 20 turmas, com 30 alunos/turma, deveriam contar com 20 professores no seu quadro com jornada diária de 05 horas e com jornada de trabalho de 40 horas. No PNE/2014, além da jornada de 40 horas de trabalho, fosse realizada em uma única escola. Para o Ensino Médio, pelo parecer, uma escola com 900 alunos, 30 turmas, com 30 alunos/turma, deveriam contar com 30 professores no seu quadro com jornada diária de 05 horas e com jornada de trabalho de 40 horas. Por esses números a relação aluno por professor para o Ensino Fundamental - Anos Finais e o Ensino Médio, seria de 30 alunos para cada professor.</p>
<p>No CODAP, pelo regimento do CODAP (Res.nº31/2008/CONSU/UFS), o número de alunos por turma é de 30 alunos. com a publicação do Decreto nº 8260/2014 que instituiu o banco equivalente do Ensino Básico Técnico e Tecnológica (EBTT), a relação quantitativa número de alunos por professor seria de 18 alunos. Na interlocução do CONDICAP com o MEC, para efeito do banco equivalente de Professores, seriam considerados no quantitativo de alunos do CODAP: o número de alunos matriculados no colégio somados ao número de estagiários da graduação que realizam esse estágio no CODAP. Pelo número de matriculados no ano de 2016, na tabela 2, p.129, estão matriculados 244 alunos no ensino fundamental e 181 alunos no ensino médio num total de 425 alunos. De acordo com a tabela 9, são 41 professores, destes 35 professores no pleno exercício da docência, sendo 30 professores que atuam no ensino fundamental e 27 professores no ensino médio.</p>

A relação quantitativa aluno por professor seria de 6,97 alunos por professor no EF-Anos Finais; 6,71 alunos por professor no Ensino Médio, considerando os professores no exercício da docência considerando que desses professores ,22 atuam no fundamental e médio. Em termos absolutos a relação alunos professor é de 10,36 alunos por professor.

Justificativa para o Conceito: O conceito máximo de potencialização de um projeto de jornada ampliada em tempo integral, uma vez que o quadro docente com jornada integral de trabalho, dedicação exclusiva, com relação quantitativa de 10 alunos por professor.

Fonte: Pesquisa do Autor

A segunda variável, a jornada de trabalho dos professores envolvidos na proposta de jornada ampliada. Atualmente, nas experiências de turnos das redes públicas de ensino, um dos graves problemas relatados é a questão da jornada do professor para atender o mínimo legal é necessário prestar seus serviços professorais em duas ou mais escolas, a depender da carga horária semanal de sua disciplina. Muitas vezes trabalhando nos três turnos em dois ou mais vínculos empregatícios. No parecer nº08/2010/CNE e no PNE/2014 a proposta é a de atingir a jornada escolar em uma única escola.

Na Tabela 10, na página p.160, é mostrado o quantitativo em termos de carga horária das atividades de ensino, de pesquisa, de extensão e administrativas dos professores do CODAP, aprovadas pelo CONGE para o Ano Letivo de 2016. Nas atividades de ensino, são apresentadas a carga horária de sala de aula, o número de turmas, a carga horária de preparação das aulas, a carga horária em projetos de ensino que somadas totalizam a carga horária de ensino. Tomando as informações acima, a segunda variável é avaliada no Quadro 33 a seguir:

Quadro 33: Avaliação do Indicador Corpo Docente. Variável: Jornada de Trabalho

QN2: Jornada de trabalho?;
AValiação: Conceito da Variável :05
Avaliação da Variável/Justificativa
Justificativa para o Conceito: De acordo com o mínimo exigido para o padrão de qualidade, a carga horária seria de 40 horas de jornada de trabalho e progressivamente em uma única escola (PNE/2014). Como visto no Apêndice B, p.190 e na Tabela 10, p.160, o CODAP, atende a esse referencial.

Fonte: Pesquisa do Autor

A terceira variável quantitativa avaliada, a relação entre a carga horária em sala de aula e a carga horária total para observar a possibilidade da participação docente em outras atividades na escola, como atividades interdisciplinares, multidisciplinares dentro e fora do espaço escolar.

Quadro 34: Avaliação do Indicador Corpo Docente. Variável: Relação Quantitativa entre Carga Horária (hora-aula) e a Jornada de Trabalho.

QN3: Carga Horária em sala de aula em relação a jornada de trabalho?
AValiação: Conceito da Variável:05
Avaliação da Variável/Justificativa
Justificativa para o Conceito: Na tabela 10, a seguir, observa-se que as atividades de ensino – atividades de aulas em sala de aula, tem uma média de 12h em sala de aula. Nas atividades de ensino de ensino declaradas no PAD, que além das aulas, incluem, preparação de aula, projetos de ensino, projetos de iniciação científicas que totalizam a carga horária de ensino, dão em média de 26,7 horas. A Jornada de trabalho dos professores é de 40 horas, com regime de dedicação exclusiva. Na média, a jornada do professor em sala de aula é de 30% da jornada total e de 44% da carga horária destinada as atividades de ensino. Combinado com outras dimensões escolares, como o tempo escolar e o currículo potencializariam a realização da jornada em tempo integral e projetos interdisciplinares.

Fonte: Pesquisa do Autor

Tabela 10: Carga Horária do Plano de Atividades Docentes do CODAP – Ano Letivo 2016

Nº	DOCENTES	E.F	E.M	Nº Tur- mas	Ch sA	Ch pA	Ch PEn	Ch InC	Ch Ens	Ch Ext	Ch Pq	Ch Adm	Ch Tot
1	Professor(a) MCT 1			0	0	0	0	7	7	0	33	0	40
2	Professor(a) MCT 2	X	X	4	12	12	0	0	24	10	6	0	40
3	Professor(a) MCT 3	X	X	4	12	12	4	0	28	0	3	9	40
4	Professor(a) MCT 4	X	X	5	15	9	4	0	28	2	6	4	40
5	Professor(a) MCT 5		X	4	12	12	0	0	24	1	7	8	40
6	Professor(a) MCT 6	X	X										
7	Professor(a) MCT 7	X	X	3	9	9	9	0	27	0	10	3	40
8	Professor(a) MCT 8	X	X	4	12	11	10	0	33	0	0	7	40
9	Professor(a) MCT 9	X	X	4	12	12	0	0	24	8	4	4	40
10	Professor(a) MCT 10	X		3	12	11	8	0	31	0	4	5	40
11	Professor(a) MCT 11	X	X	3	12	12	8	0	32	0	5	3	40
12	Professor(a) MCT 12	X	X	3	12	12	2	0	26	8	2	4	40
13	Professor(a) CHT 1	X		5	15	10	0	2	27	0	10	3	40
14	Professor(a) CHT 2	X	X	4	11	10	0	4	25	2	3	10	40
15	Professor(a) CHT 3	X	X	4	12	12	4	0	28	4	0	8	40
16	Professor(a) CHT 4	X		3	9	9	0	0	18	2	2	18	40
17	Professor(a) CHT 5	X	X	5	14	6	0	8	28	1	7	4	40
18	Professor(a) CHT 6	X	X	8	16	12	0	5	33	2	5	0	40
19	Professor(a) CHT 7	X	X	5	15	15	0	0	30	0	5	5	40
20	Professor(a) CHT 8		X	6	12	12	0	3	27	0	3	10	40
21	Professor(a) CHT 9	X	X	4	12	12	0	0	24	6	5	5	40
22	Professor(a) CHT 10	X		8	16	14	0	0	0	10	0	0	40
23	Professor(a) LCT 1	X		4	16	16	0	0	32	6	0	2	40
24	Professor(a) LCT 2	X	X	6	12	8	0	0	20	0	0	0	20
25	Professor(a) LCT 3	X		5	10	10	12	7	39	0	0	1	40
26	Professor(a) LCT 4	X		8	16	16	5	0	37	0	0	3	40
27	Professor(a) LCT 5	X	X	4	16	4	0	0	20	0	0	0	20
28	Professor(a) LCT 6	X	X	14	26	14	0	0	40	0	0	0	40
29	Professor(a) LCT 7	X	X	4	10	8	12	5	30	4	0	6	40
30	Professor(a) LCT 8	X		4	16	12	4	0	32	4	3	1	40
31	Professor(a) LCT 9		X	6	12	12	8	0	32	0	2	6	40
32	Professor(a) LCT 10		X	2	8	8	8	0	24	11	0	5	40
33	Professor(a) LCT 11	X	X	5	10	10	4	0	24	15	0	1	40
34	Professor(a) LCT 12		X	2	8	8	0	0	16	0	24	0	40
35	Professor(a) LCT 13	X	X	14	2	8	4	0	32	0	8	0	40
36	Professor(a) LCT 14	X	X	8	14	12	4	0	30	4	4	2	40

Fonte: Pesquisa do Autor com base nos dados da secretaria do CODAP, PAD e Plataforma Lattes.

Ch sA- carga horaria em sala de aula; ch pA- carga horária preparação de aula; ch Pen -carga horária em projetos de ensino; chInC – carga horária projetos de Iniciação Científica; Ch Ens -carga horária total de Ensino; chExt -carga horária Extensão; chPq-carga horária Pesquisa; ch Adm – carga horária Administrativo; ch Tot – carga horária Total(jornada de trabalho).

Na tabela 11, abaixo, é mostrado a qualificação docente dos professores do CODAP comparativamente as áreas de conhecimento, as quais os docentes estão agrupados. A qualificação docente é uma das estratégias mais importante para alcançar as metas do atual PNE/2014.

Tabela 11: Quantitativo Docente do CODAP por Área e Titulação - 2016

Titulação dos Professores do CODAP	Quantitativo por Área	Nº de Docentes
Doutores	CHT	06
	LCT	00
	MCT	06
	Total de Doutores	12
Mestres	CHT	04
	LCT	13
	MCT	05
	Total de Mestres	22
Especialistas	CHT	00
	LCT	05
	MCT	02
	Total de Especialistas	07
Total de Docentes		41

Fonte: Pesquisa do Autor com base nos dados da secretaria do CODAP, PAD e, SIGRH/UFS.

No Brasil, há ainda a uma grande demanda por professores com a devida formação - graduação nos cursos de licenciatura, e a necessidade da formação inicial de muitos dos professores que atuam na educação básica, principalmente nas disciplinas das Ciências Naturais como a Física e a Química e de Matemática. Se no PNE/2014, a proposta de ampliação da jornada escolar para o tempo integral é estratégia para a melhoria da qualidade da educação, então é fundamental que as formações iniciais e continuadas sejam focadas em atividades interdisciplinares ou multidisciplinares para uma organização do trabalho escolar, com uma jornada integrada e não de turno e contra turno. Assim a qualificação docente é essencial na implementação de projetos de educação em tempo integral. No Quadro 35 é avaliada a variável qualificação docente.

Quadro 35: Avaliação do Indicador Corpo Docente. Variável: Qualificação Docente.

QN4: Qualificação Docente: formação inicial e continuada?
AVALIAÇÃO: Conceito da Variável :05
Avaliação da Variável/Justificativa
Justificativa para o Conceito: Na tabela 11, observa-se que o número de mestres e doutores é significativo. No plano institucional, há um plano quinquenal de capacitação docente para a formação continuada dos professores do CODAP.

Fonte: Pesquisa do Autor

A última variável avaliada, aborda a correlação entre o corpo docente e o tempo escolar, numa perspectiva de um projeto de educação em tempo integral. No Quadro 36, a seguir apresenta-se a avaliação

Quadro 36: Avaliação do Indicador Corpo Docente. Variável: Quantitativo de Docentes para Ampliação da Jornada Escolar.

QN5: O Quadro Docente é um elemento limitador ou potencializador do tempo escolar?;
AValiação: Conceito da Variável: 04
Avaliação da Variável/Justificativa
Justificativa para o Conceito: O quadro docente do CODAP já atende aos padrões mínimos de qualidade proposto do Parecer nº 08/2010. Ver Apêndice B. Na tabela 10, foi visto a jornada de trabalho. A questão é a política de manutenção e reposição do quadro docente, que é susceptível as questões econômicas de financiamento da Universidades Públicas Federais e as políticas brasileiras de corte de pessoal e congelamento de vagas para o serviço público.

Fonte: Pesquisa do Autor

No Quadro 37, é mostrado o resumo dos conceitos para o indicador Quadro Docente. O conceito do indicador potencializa a implementação de um projeto de jornada ampliada em tempo integral. Todavia, o quadro docente é dinâmico e necessita de formação continuada e de uma política eficiente de reposição de professores.

Quadro 37: Conceito do Indicador - Quadro Docente.

Variável Avaliada pelas Questões Norteadoras	Conceito de 1 a 5
QN1: Relação Quantitativa número de Alunos por Docente	05
QN2: Jornada de Trabalho	05
QN3: Relação Quantitativa entre Carga Horária (hora-aula) e a Jornada de Trabalho.	05
QN4: Qualificação Docente. Formação inicial e continuada?	05
QN5: Quantitativo de Docentes para Ampliação da Jornada Escolar.	04
CONCEITO DO INDICADOR	05

Fonte: Pesquisa do Autor

6.1.6 Avaliação do Indicador Quadro Técnico – Administrativo

O quadro técnico-administrativo é o sexto indicador a ser avaliado, aqui será considerado como pertencente a essa dimensão intraescolar os servidores técnicos administrativos de nível superior e de nível médio e os de serviços gerais que formam o quadro de apoio as atividades administrativas e pedagógicas da escola.

Atualmente no CODAP, o quadro técnico atua tanto nos setores administrativos: secretaria, supervisão, orientação educacional e portaria, como também, nos serviços de manutenção e limpeza dos espaços escolares. No Quadro 38, a seguir, mostra o quadro de servidores dos Servidores do CODAP, com o setor que atuam, o cargo ocupado e a qualificação acadêmica. Os nomes dos servidores foram padronizados por Servidor CODAP.

Quadro 38: Servidores que atuam nos Setores de Apoio do CODAP.

Nº	SERVIDORES	SETOR	CARGO	QUALIFICAÇÃO
1	Servidor CODAP 1	ADM do Prédio	Assist. Administrativo	Médio
2	Servidor CODAP 2	Lab. de Informática	Terceirizado	Médio
3	Servidor CODAP 3	Limpeza	Terceirizado	E. Fundamental
4	Servidor CODAP 4	Limpeza	Serviços Gerais	E. Fundamental
5	Servidor CODAP 5	Limpeza	Terceirizado	Médio
6	Servidor CODAP 6	Limpeza	Terceirizado	Médio
7	Servidor CODAP 7	Limpeza	Serviços Gerais	E. Fundamental
8	Servidor CODAP 8	Limpeza	Serviços Gerais	E. Fundamental
9	Servidor CODAP 9	Limpeza	Terceirizado	Médio
10	Servidor CODAP 10	Portaria	Tec. Administrativo	Graduada
11	Servidor CODAP 11	Portaria	Assist. Administrativo	Médio
12	Servidor CODAP 12	Portaria - Bedel	Terceirizado	Médio
13	Servidor CODAP 13	Portaria - Bedel	Terceirizado	Médio
14	Servidor CODAP 14	Secretaria	Assist. Administração	Mestre
15	Bolsista 1	Secretaria	Graduando UFS	Médio
16	Servidor CODAP 15	Secretaria	Assist. Administrativo	Médio
17	Servidor CODAP 16	Secretaria	Terceirizado	Médio
18	Servidor CODAP 17	Secretaria	Assist. Administração	Especialista
19	Servidor CODAP 18	Secretaria	Assist. Administrativo	Graduada
20	Servidor CODAP 19	Secretaria	Tec. Administrativo	Médio
21	Bolsista 2	SETEPE - Supervisão	Graduando UFS	Médio
22	Bolsista 3	SETEPE - Supervisão	Graduando UFS	Médio
23	Servidor CODAP 20	SETEPE - Supervisão	Assistente Administrativa	Graduada
24	Servidor CODAP 21	SETEPE - Supervisão	Técnico Educacional	Graduada
25	Servidor CODAP 22	SETEPE - Supervisão	Prof. Língua Portuguesa	Especialista
26	Bolsista 4	SETEPE - Orientação	Graduando UFS	Médio
27	Bolsista 5	SETEPE - Orientação	Graduando UFS	Médio
28	Servidor CODAP 23	SETEPE - Orientação	Psicóloga	Especialista
29	Servidor CODAP 24	SETEPE - Orientação	Pedagoga	Especialista
30	Servidor CODAP 25	SETEPE - Orientação	Psicóloga	Mestra
31	Servidor CODAP 26	SETEPE - Orientação	Técnico Educacional	Doutor
32	Servidor CODAP 27	SETEPE - Orientação	Terceirizado	Graduada
33	Servidor CODAP 28	SETEPE - Orientação	Pedagoga	Mestra

Fonte: Pesquisa do Autor com base nos dados da secretaria do CODAP, SIGRH/UFS.

Comparando esses dados sobre o quadro técnico e os parâmetros estabelecidos para os padrões mínimos de qualidade, pelo Parecer nº08/2010, é aferida a avaliação deste indicador a partir da questão norteadora:

QN: O Corpo Docente do CODAP, atende ao padrão mínimo de Qualidade, quanto a:

Quadro 39: Avaliação do Indicador Corpo Técnico-Administrativo. Variável: Quantitativo de Técnicos e o Padrão Mínimo de Qualidade.

QN1: O Corpo Técnico – Administrativo e de Apoio do CODAP, atende ao padrão mínimo de Qualidade para o funcionamento com qualidade da Escola?
AValiação: Conceito da Variável: 03
Avaliação da Variável/Justificativa
Justificativa para o Conceito: Ao analisar as tabelas do Apêndice B, ao comparar os parâmetros do padrão mínimo e o quadro técnico do CODAP, ver Quadro 38 acima que esses parâmetros mínimos são atendidos, mas a composição do quadro de servidores é composta na maioria por terceirizados, o que fragiliza o quadro pessoal. Numa situação de crise econômica e de contenção de despesas, esses

servidores seriam exonerados ou remanejados para outros setores. Apenas no setor administrativo SETEPE é formado por servidores efetivos e lotados no colégio. Em alguns setores como a supervisão e a orientação pedagógica o quadro de apoio é composto de bolsistas da graduação. O que representa uma precarização dos serviços, uma vez que a cada dois anos, há a exclusão das pessoas e a descontinuidade do processo pedagógico e administrativo.

Fonte: Pesquisa do Autor

A segunda variável do indicador analisada foi a correlação do quadro de apoio com a organização do tempo escolar. A ampliação jornada escolar em tempo integral, implica numa reorganização do tempo escolar, do espaço escolar e da organização do trabalho pedagógico. O que necessitaria de um quadro de apoio específico para atender as ações pedagógicas, dentro e fora do espaço escolar. No Quadro 40, a seguir, a avaliação é verificada

Quadro 40: Avaliação do Indicador Corpo Técnico-Administrativo. Variável: Quantitativo de Técnicos e a Organização do Tempo Escolar.

QN2: O Corpo Técnico – Administrativo e de Apoio do CODAP é um elemento limitador ou potencializador da organização do tempo escolar?;

AVALIAÇÃO: Conceito da Variável :02

Avaliação da Variável/Justificativa

Justificativa para o Conceito: O quadro de apoio no CODAP constituído dentro de uma lógica de turno onde as principais atividades de ensino do ensino fundamental e do ensino médio acontecem em turnos opostos. Numa organização do tempo escolar em jornada de tempo integral exigiria um maior número de servidores de apoio, tanto na supervisão escolar, como no apoio e acompanhamentos dos professores e dos alunos em ações interdisciplinares dentro e fora do espaço escolar. O quadro atual é insuficiente para atender com eficácia ao projeto pedagógico em tempo integral.

Fonte: Pesquisa do Autor

No quadro 41, a seguir, a avaliação da variável correlação entre o quadro técnico administrativo e o espaço escolar.

Quadro 41: Avaliação do Indicador Corpo Técnico-Administrativo. Variável: Quantitativo de Técnicos e a Organização do Espaço Escolar.

QN3: O Corpo Técnico – Administrativo e de Apoio do CODAP, é um elemento limitador ou potencializador da organização do espaço escolar?

AVALIAÇÃO: Conceito da Variável: 02

Avaliação da Variável/Justificativa

Justificativa para o Conceito: Do mesmo modo que a variável tempo escolar, visto no quadro avaliativo anterior, a ampliação da jornada em tempo integral exige a utilização de todos os espaços escolares desde as salas de aula, os laboratórios e as salas de vídeo. Para implementar um projeto de tempo integral com as 14 turmas do CODAP (8 turmas no Ensino Fundamental e 6 turmas no Ensino Médio) seria necessário um igual número de espaços escolares, fossem salas de aula ou outros espaços educativos. Na atual organização dos espaços escolares do CODAP, cada turma/ano-série tem a sua sala de aula. O CODAP só possui disponível 10 salas de aula (8 salas na Ala A e mais 2 salas na Ala B), que necessitaria da adaptação de 4 outros espaços como sala de aula (laboratórios, salas de vídeo ou espaços externos). A solução seria repensar a organização dos espaços por turma e substituí-la por espaços por disciplina (salas temáticas ou laboratórios temáticos como os já existentes). Para isso, demandaria diretamente do quadro pessoal de apoio. A utilização desses múltiplos espaços exigiria uma gestão de pessoal para atender simultaneamente a manutenção dos espaços, como a limpeza, o controle e a gestão dos espaços e de seus equipamentos e o controle do fluxo de alunos dentro e fora do espaço escolar nas diversas atividades desenvolvidas pelo colégio. Não bastaria ter o quadro docente necessário para atender os projetos de jornada integral é tão fundamental quanto a existência de um quadro técnico-administrativo eficiente para as demandas de um projeto de escola integral.

Assim no estágio atual de uma política de desvalorização e de terceirização do quadro de apoio específico à escola. O conceito é de limitador de um projeto de tempo integral.

Fonte: Pesquisa do Autor

No Quadro 42, a seguir é apresentado o conceito do indicador. O conceito aferido é 02, o que aponta indicador que inviabiliza a implementação do projeto de educação em tempo integral. Ao estudar as experiências de educação integral no Brasil, a gestão de pessoas sempre foi um problema crucial para a eficiência dos projetos e a sua longevidade. Nos CIEPs, a falta do pessoal de apoio, os chamados apoiadores culturais fragilizavam os projetos e na terceirização de pessoal criava tensões entre o pessoal terceirizado e permanente.

Na Escola Parque CECR em Salvador as principais críticas que levaram o abandono do projeto era exatamente os altos custos de manutenção e a necessidade de um quadro pessoal bem maior que nas escolas de turno. No recente, Programa Mais Educação, a principal crítica das pesquisas educacionais retratadas nas dissertações e artigos produzidos na avaliação daquela política pública, era exatamente a precarização do pessoal de apoio e do trabalho docente que transferia responsabilidades administrativas para o professor; o uso do voluntariado como solução para acompanhamento, cuidado e até mesmo na realização de atividades de ensino nos projetos de reforço. No caso do CODAP, há atualmente um bom número de servidores em algumas atividades administrativas, mas nos setores de apoio pedagógico como a supervisão escolar, controle de alunos- na portaria de entrada do colégio e orientação pedagógica a um número significativo de terceirizados e de bolsistas, alunos da graduação, desenvolvendo essas atividades. Além de não garantir a continuidade do trabalho e das experiências acumuladas, pela limitação dos 2 anos de contrato para os bolsistas, há a precarização dos servidores terceirizados. e uma política de substituição dos técnicos administrativos efetivos por terceirizados.

Quadro 42: Conceito do Indicador Corpo Técnico - Administrativo.

Variável Avaliada pelas Questões Norteadoras	Conceito de 1 a 5
QN1: Quantitativo de Técnicos e o Padrão Mínimo de Qualidade.	03
QN2: Quantitativo de Técnicos e a Organização do Tempo Escolar.	02
QN3: Quantitativo de Técnicos e a Organização do Espaço Escolar.	02
CONCEITO DO INDICADOR	02

Fonte: Pesquisa do Autor

6.1.7 Avaliação do Indicador Projeto Político Pedagógico

O último indicador intraescolar a ser avaliado, seria o Projeto Político Pedagógico do CODAP, que nos modelos de educação integral desenvolvidos nas experiências brasileiras foi o ponto central. O ponto de partida na construção da proposta pedagógica que determinaria a

missão, finalidades, objetivos e estratégias pedagógicas da Escola. Na década de 1990, uma das correntes para aferir a qualidade da escola era referenciada na análise do seu P.P.P

Nos textos orientadores do Programa Mais Educação (BRASIL, 2009, a,b c e d) a um conjunto de orientações para as escolas formulassem os seus P.P.P. a partir do diagnóstico da escola, a formulação das propostas e dos grupos de trabalho por temáticas, a implementação do projeto, a avaliação institucional e pedagógica e das suas consequências pós-execução do projeto.

No CODAP, o P.P.P. foi formulado em 1996. (Resolução nº10/1996/CONEPE/UFS), por toda a comunidade escolar. Ao longo do tempo, algumas partes do P.P.P foram atualizadas de forma isolada, sem a atualização do diagnóstico e da avaliação institucional do colégio. O regimento interno foi atualizado em 2008, o sistema de avaliação em 2014 e a matriz curricular em 2016 e em 2013 foi criado o programa de assistência estudantil especifica para os alunos do CODAP.

Desde 2013, foi criada uma comissão designada pelo CONGE para promover as discussões e atualização do novo P.P.P do colégio, mas até o presente momento, não houve evolução. Sem um Projeto Político Pedagógico eficiente, não é possível a realização de um projeto de educação integral, por isso mesmo, a avaliação do indicador é 1, o que indica a inviabilidade de implementação de um projeto de educação integral.

6.2 Avaliação do Indicador Externo para o CODAP

Dentre os indicadores referentes a cada uma das dimensões extraescolares definidas por Dourado e Oliveira (2009), será avaliada apenas o Indicador Política de Financiamento dos CAPs, considerando as particularidades dos CAPs pertencentes as IFES. A avaliação do indicador toma como referência o Parecer nº8/2010/CNE/MEC, e as estratégias e metas de financiamento do PNE/2014.

No Parecer nº08/2010 o financiamento da educação básica toma como parâmetro o valor estimado pelo CAQi - Custo Aluno Qualidade inicial, que para o ensino fundamental-anos finais, assume o percentual per capita do PIB, estimado por alunos, de 14,1%. Considerando que o PIB per capita de 2008, foi de R\$ 15.240,00, o valor estimado para o aluno de Ensino Fundamental – Anos finais/ano seria de R\$ 2.148,84. Para o Ensino Médio, o percentual do PIB per capita estimado pelo CAQi por aluno seria 14,5%. O que daria um valor estimado para o aluno de Ensino Médio/ano que seria de R\$ 2.209,80 por aluno-ano.

No PNE/2014(BRASIL,2014), na política de financiamento estabelecido pela meta, seria “Meta 20 - ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no

mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio”. Na sexta estratégia da Meta 20: “ 20.6) no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade CAQ” (idem). No entanto, passados os dois anos da promulgação do referido PNE nada aconteceu.

Os dezessete Colégios de Aplicação pertencentes a rede federal de ensino, desde a sua criação em 1946, como política pública, esses estabelecimentos sofrem com as questões referentes ao financiamento para manutenção e ampliação. No decreto-Lei nº9053/1946 que deu sua origem como escolas obrigatórias nas faculdades de educação, não especificou as fontes de seu financiamento. Em 1995, a criação do CONDICAP tinha como uma de suas motivações, o financiamento dos CAPs, que em 2004, conquistou uma rubrica orçamentaria, intitulada de MATRIZ CONDICAP, de financiamento complementar as verbas orçamentárias das IFES a que pertencem. Na estrutura do MEC, os CAPs ligados ao Ensino Superior, não participam dos programas do ministério da educação, para a educação básica seja pela SEB/MEC ou pela SETEC/MEC. Em 2013, com a instituição da Portaria nº 959/MEC, de 27 de setembro de 2013, que se estabeleceu as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. No artigo Art. 6º “Para fins de funcionamento, os Colégios de Aplicação contarão com recursos orçamentários específicos calculados por meio da Matriz de Orçamento de Outros Custeios e Capitais (OCC), conforme disposto no art. 4º, do Decreto nº 7.233, de 19 de julho de 2010” (BRASIL, Portaria nº959 MEC, 2013).

Na tabela 12, a seguir é apresentado os valores recebidos pela UFS, responsável pelo CODAP, referente a dotação orçamentária pela Matriz CONDICAP.

Tabela 12: Financiamento Complementar do CODAP.

Dotação Orçamentaria Matriz CONDICAP Valor em R\$			
Ano	Valor de Capital em R\$	Valor de Custeio em R\$	Valor Total em R\$
2009	---	---	R\$ 142.800,00
2010	---	---	R\$ 159.397,00
2011	---	---	R\$ 285.000,00
2012	---	---	R\$ 285.000,00
2013	---	R\$ 668470,00	R\$ 668.470,00
2014	---	---	R\$ 325.565,00
2015	R\$ 160.000,00	R\$ 181.768,00	R\$ 341.768,00
2016	---	---	R\$ 341.768,00

Fonte: Pesquisa do Autor com base nos dados do CONDICAP.

Na tabela 13, apresenta-se a simulação de uma projeção orçamentária caso o valor de referência do Parecer nº08/2010/CNE/MEC fosse adotado como o referencial mínimo de qualidade para a educação básica.

Tabela 13: Financiamento do CODAP adotando a referência do Parecer nº08/2010/CNE/MEC

Ano	Nº Alunos Matriculados E.F. Anos Finais	Dotação Orçamentária Valor de Referência E.F. R\$ 2.148,84 por aluno-ano	Nº Alunos Matriculados E.M.	Dotação Orçamentária Valor de Referência E.M. R\$ 2.209,80 por aluno-ano	Dotação De Referência R\$
2010	245	R\$ 526.465,80	200	R\$ 441.960,00	R\$ 968.425,80
2011	239	R\$ 513.572,76	199	R\$ 439.750,20	R\$ 953.322,96
2012	240	R\$ 515.721,60	208	R\$ 459.638,40	R\$ 975.360,00
2013	230	R\$ 494.233,20	181	R\$ 399.973,80	R\$ 894.207,00
2014	245	R\$ 526.465,80	175	R\$ 386.715,00	R\$ 913.180,80
2015	242	R\$ 520.019,28	177	R\$ 391.134,60	R\$ 911.153,88
2016	244	R\$ 524.316,96	181	R\$ 399.973,80	R\$ 924.290,76

Fonte: pesquisa do autor com base nos dados do Educacenso/MEC

A comparando as tabelas 12 e 13, mostram a discrepância entre os valores recebidos e os valores previstos, caso o parâmetro mínimo de qualidade proposto pelo parecer nº8/2010/CNE/MEC e o CAQi previsto pelo PNE/2014 fossem aplicados. Registre-se aqui que não se tem acesso ao total orçamentário destinados as IFES, em função dos seus CAPs, o que não permite uma análise mais aprofundada sobre o indicador financiamento do CODAP.

Deste modo a avaliação dos indicadores externos, foi realizada com base nos dados aqui apresentado. No Quadro 43, a seguir é avaliada a primeira variável do indicador financiamento e o padrão mínimo de qualidade.

Quadro 43: Avaliação do Indicador Política de Financiamento dos CAPs. Variável: Valor do Financiamento em relação ao Padrão Mínimo de Qualidade

QN1: A Política de Financiamento do CODAP atende ao padrão mínimo de qualidade prevista no PNE/2014 – CAQi?;
AVALIAÇÃO: Conceito da Variável :02
Avaliação da Variável/Justificativa
Justificativa para o Conceito: Como visto na análise das tabelas 11 e 12, o financiamento do CODAP não atende ao padrão mínimo de qualidade. O que inviabiliza a realização de um projeto de educação em tempo integral.

Fonte: Pesquisa do Autor

No Quadro 44, a seguir, é avaliado a variável políticas de uma política pública para implementação de educação integral.

Quadro 44: Avaliação do Indicador Política de Financiamento dos CAPs. Variável Política de Financiamento para Implementação da Educação Integral nos CAPs.

QN2: Existe uma política pública para os Colégios de Aplicação implementarem projetos de Educação Integral, como laboratórios de experimentação pedagógica das Instituições Federais de Ensino Superior para formação continuada de Professores?
AValiação: Conceito da Variável: 02
Avaliação da Variável/Justificativa
Justificativa para o Conceito: Os Colégios de Aplicação vinculados as Instituições federais de Ensino Superior, legalmente pertencentes a rede federal de ensino, mesmo atuando na educação básica, não participam dos programas destinados as redes públicas de ensino das redes estaduais e municipais, como por exemplo o Programa Mais Educação. A participação dos CAPs nas políticas públicas do MEC restringe-se a participação dos programas de formação inicial e continuada para professores da Educação Básica, como por exemplo os programas PIBID e PIBIC. O que impossibilita a implementação de um projeto de jornada ampliada em tempo integral.

Fonte: Pesquisa do Autor

Finaliza-se a avaliação do indicador externo apresentando o quadro resumo da avaliação do indicador financiamento dos CAPs, que pelo conceito impossibilita a implementação de projetos de educação integral. Ver Quadro 45.

Quadro 45: Conceito do Indicador Política de Financiamento dos CAPs.

Variável Avaliada pelas Questões Norteadoras	Conceito de 1 a 5
QN1: Valor do Financiamento em relação ao Padrão Mínimo de Qualidade	02
QN2 Política de Financiamento para Implementação da Educação Integral nos CAPs.	02
CONCEITO DO INDICADOR	02

Fonte: Pesquisa do Autor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propôs determinar indicadores educacionais, que permitissem determinar possibilidades e limites para implementação de um projeto de jornada ampliada em tempo integral, com proposta pedagógica de educação integral, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe.

Partiu-se da premissa de que seria necessário compreender o que são os Colégio de Aplicação: as causas que motivaram as suas origens, as suas finalidades, objetivos e sua história no contexto educacional brasileiro e em particular o CODAP. Assim como também seria necessário entender o que foi e o que é Educação Integral: suas origens, propostas pedagógicas e o que motivou a sua escolha, como estratégia do Plano Nacional de Educação decenal (PNE/2014) para solucionar as mazelas seculares que ainda persistem, na Educação Brasileira que colocam o Brasil como um dos países de piores índices de desenvolvimento social, apesar de estar entre as dez maiores economias do mundo.

Esta pesquisa, adotou o caminho histórico para alcançar seus objetivos em compreender o que foram as principais experiências históricas da educação integral no Brasil e de que modo, contribuam para a formulação do Programa Mais Educação do governo federal, como indutor de projetos de jornada ampliada, com propostas de educação integral, nas redes públicas de ensino em todos os municípios brasileiros.

A construção do objeto da pesquisa, deu-se através da pesquisa bibliográfica e documental, nos sites de pesquisa, na busca por artigos, dissertações e teses, com as palavras chave Colégio de Aplicação e Educação Integral. Constatou-se que, os Colégio de Aplicação e a Educação Integral no Brasil, foram políticas públicas, criadas como programas de governo, com a finalidade de promover a melhoria da qualidade da educação brasileira. A primeira focada na melhoria da formação inicial de professores e a segunda na relação ensino-aprendizagem e de acolhimento dos alunos, pela escola, principalmente das camadas sociais mais desfavoráveis e excluídas. A escola que educa e que protege, respectivamente.

Mas o que é qualidade da educação? E como aferir a qualidade da Educação? Essas questões, levou a pesquisa a duas outras palavras chave: qualidade da educação e indicadores de qualidade da educação. O mesmo processo de construção do objeto foi novamente aplicado e a resposta a essa pergunta, foi constatar que no Brasil, há duas correntes de como avaliar e definir a qualidade da educação. A primeira centrada no paradigma da qualidade total, da eficácia e eficiência do processo educacional aferido pelos exames de larga escala como o PISA, a PROVA BRASIL e o IDEB, e a partir dos resultados, apresentar rankings escolares

para apreciação do cliente ou consumidor do produto. O outro paradigma, o da Qualidade Social da Escola, que educa e protege, cuja qualidade seria aferida pelas avaliações institucionais e de mobilização da escola, para a construção do projeto político pedagógico pela própria comunidade escolar, debatê-la e transformá-la num local intercultural de respeito as diferenças e com gestão participativa e democrática.

Nesse contexto de disputa, a avaliação passou a ser um instrumento político de imposição da visão de mundo e de sociedade. No atual PNE/2014, as duas avaliações são definidas como processos de avaliação da qualidade da educação: a avaliação de rendimento escolar e a avaliação institucional. Essa dicotomia entre avaliação de larga escala, como a Prova Brasil e o IDEB, considerados excludentes e meritocráticas que desconSIDERAM as diferenças sociais e estruturais das escolas brasileiras. E as Avaliações Institucionais que avaliariam, a infraestrutura da escola, o quadro docente, o quadro de apoio pessoal e pedagógico, assim como o seu projeto pedagógico.

Esta pesquisa, adotou a avaliação referenciada na qualidade social da escola e da educação, assim como, o princípio constitucional que a inspira, o de EDUCAR e PROTEGER. Desta escolha e sem perder a cientificidade da pesquisa, este estudo definiu os indicadores de qualidade social da educação (GONÇALVES e DOURADO,2008), tomando como referência teórica, a pesquisa e a produção científica educacional brasileira sobre o tema.

A construção do referencial teórico da pesquisa, levou-a uma nova compreensão dos documentos escolares do CODAP, seu projeto político pedagógico, ainda em vigor (Resolução nº 10/1996 Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Sergipe). Nesse P.P.P. cuja construção iniciou-se em 1995 e aprovado, no ano seguinte, definiu como objetivo do CODAP “formar cidadãos livres, conscientes e responsáveis” e “atuar na formação e desenvolvimento psicológico, social, cultural e afetivo do aluno proporcionando-lhe, conhecimentos gerais e habilidades que permitam prosseguir seus estudos” que para Gadotti (1993) e Guará (2006) são princípios da educação integral.

Esta pesquisa, ao apresentar os indicadores para avaliar a qualidade educacional de um projeto de educação integral e ao aferi-los, a partir da análise documental do CODAP: normas regimentos, P.P.P. e dados coletados do colégio por meio do Educacenso/MEC, da secretaria e supervisão escolar, apontou um conjunto de conceitos para os indicadores intraescolar como a gestão escolar, o tempo escolar, o espaço escolar, o currículo, o corpo docente, o corpo técnico e o P.P.P. e o indicador extraescolar financiamento público. A avaliação adotou um conjunto de protocolos e metodologia de avaliação tomando uma escala de conceitos de 1 a 5, sendo o conceito 1, avaliado como indicador inviabiliza a implementação do projeto e o conceito 5,

avaliado como indicador que potencializa a implementação do projeto. No quadro 46, a seguir, apresenta-se os conceitos de cada indicador avaliado para o CODAP.

Quadro 46: Conceitos dos Indicadores de Qualidade Educacional do CODAP⁶⁸

INDICADORES AVALIADOS	Conceito de 1 a 5
Gestão Democrática	04
Espaço Escolar	03
Tempo Escolar	03
Currículo Escolar:	03
Corpo Docente	05
Corpo Técnico- Administrativo	02
Projeto Político Pedagógico	01
Política de Financiamento	02

Fonte: Pesquisa do Autor

Ao inferir sobre o quadro acima, constata-se que os indicadores quadro docente e gestão democrática, são potencializadores do projeto. Desde o regimento de 1981, o CODAP adota a gestão escolar por conselho e a partir do P.P.P. de 1996, a eleição direta para diretor e a gestão democrática e participativa, via conselho. O quadro docente pela sua qualificação, jornada de trabalho em dedicação exclusiva permitem a elaboração de projetos interdisciplinares capazes de promover a uma proposta de educação integral para o CODAP e que contribua para a formação inicial e continuada de professores para atuar nas escolas de educação básica, que é uma das finalidades do CODAP como uma escola laboratório e campo de experimentação pedagógica na Universidade. Os indicadores espaço escolar, tempo escolar e currículo escolar, dependeriam de uma gestão diferenciada da atual para organização do trabalho escolar, que envolveriam novos espaços escolares e uma nova maneira de gestão dos tempos escolares. O que implicará na atualização do seu currículo. Os indicadores Corpo Técnico – Administrativo e Política de Financiamento são os indicadores limitantes e até mesmo inibidores da implementação de jornada em tempo integral no CODAP. O Corpo Técnico-Administrativo que compõem o quadro atual trabalham num limite dentro de uma lógica de turno, apesar da estrutura administrativa contar com secretaria, supervisão, orientação educacional, setor de estágio, e pessoal de recepção e controle de alunos no interior do espaço escolar. O corpo de apoio é limitado e em alguns casos precária com uma política de gestão externa ao colégio delimitação de servidores e com regime de trabalho terceirizados. Numa proposta de educação integral a participação na gestão da escolar é um dos pilares da gestão democrática. Além de limitar as ações pedagógicas dentro e fora do espaço escolar. Como apontado na pesquisa, o financiamento da escola para implementação e a manutenção de um projeto de educação

⁶⁸ Conceito dos Indicadores de Qualidade Educacional para Implementação de um Projeto de Educação em Tempo Integral no CODAP

integral numa jornada de tempo integral é fundamental, porque exigiria uma política pública que fomente a construção e reformulação do espaço escolar, como laboratórios de ensino, salas multimídias, espaços de integração e convivências, salas para atividades interdisciplinares e multidisciplinares. Assim como uma política de aquisição e manutenção de equipamentos para a infraestrutura escolar. Novos espaços escolares, novos tempos escolares, exigem uma política de manutenção e contratação de novos professores, técnicos educacionais e servidores de apoio aos serviços administrativos e pedagógicos da escola. Ou seja, não se faz educação integral sem uma política pública de investimentos para a implementação e a manutenção das escolas e dos projetos pedagógicos, o que infelizmente é tratado pelos governantes como gastos públicos.

O último indicador e o mais importante por ser o integrador de todas as dimensões intraescolar, o Projeto Político Pedagógico que deve ser formulado, implementado, desenvolvido e avaliado por toda a comunidade escolar. Constatou-se que o P.P.P. do CODAP está em processo inicial de discussão, o que não permitiu uma avaliação desse indicador. É na construção desses novo Projeto Político que a educação integral deve ser debatida, uma vez que é tomada como estratégia para a educação básica pelo Plano Nacional de Educação, o PNE/2014. E é nesse contexto que essa pesquisa possa de alguma forma contribuir para o debate.

Neste propósito de contribuir para o CODAP, a pesquisa e o estudo sobre a Educação Integral, seus caminhos e trajetórias têm-se a compreensão a partir das suas experiências históricas e a presença de seus princípios na legislação brasileira.

Nas experiências brasileiras de educação integral como o CECR em Salvador (1950), as Escolas Parque em Brasília (1960), os CIEPs no Rio de Janeiro (1986), que impactaram na educação pública brasileira mostraram que a falta de continuidade e manutenção dessas políticas inviabilizam o seu sucesso. São políticas que não funcionam como programas de governo que existem durante os quatro anos de governos de seus criadores. Educação não se constrói em quatro ou dois anos, período de duração de um governo ou período entre as eleições municipais e gerais no Brasil. Qualquer política pública de educação, só terá eficácia, se for uma política de estado, que perpassem governos. Outro ponto que essas experiências nos mostram é que o financiamento da educação é fundamental. Educação não pode ser vista como gasto, como algo oneroso, "caro". A Educação com qualidade social requer um montante de recursos financeiros, que que tem de ser visto como prioritário. Pois o retorno social e econômico é incontestável.

Apesar de direito constitucional garantido na CF/88, e na LDB/96 a uma educação de qualidade e a um padrão mínimo de qualidade, na prática esse direito não é prioridade daqueles

que representam o povo brasileiro. O direito constitucional, a educação de qualidade social inspirado no binômio educar e proteger, e nos princípios da educação integral, jamais foram concretizados na sua plenitude, pois há sempre uma lei complementar a ser promulgada, ou um plano estadual ou municipal a ser formulado, muitos dos quais projetos de assessorias comprados por prefeituras, sem a participação popular e da comunidade escolar.

Entre a promulgação da CF/88 e a promulgação da LDB/96, foram longos oito anos de avanços e recuos, onde o projeto inicial da Lei de Diretrizes e Bases foi esquartejado no Congresso Nacional. Os Planos Nacionais de Educação decenais, previstos na constituição federal: PNE (1993) e PNE (2001), foram vetados pela presidência da república na sua maior parte ou aprovado com emendas desfigurando a sua proposta.

Um exemplo desse descaso é a implementação do padrão mínimo de qualidade para a educação previsto na CF/88 e na LDB/96, que somente em 2010 foi debatido, discutido e aprovado no CNE/MEC um parecer, o parecer nº 08/2010, apresentado e analisado nesta pesquisa. Ao ser aprovado, além de indicar os parâmetros de referência de qualidade para toda a educação básica, tomou o CAQi, como referência para o financiamento da educação, o seu destino foi o Congresso Nacional para a comissão de Educação e daí nunca saiu para apreciação pelo plenário do Congresso. Passados mais quatro anos, o CAQi foi definido pela Lei do PNE/2014, como a referência para o financiamento da educação. Todavia, como sempre, a sua regulamentação ficou para uma lei complementar, que deveria ser aprovada num prazo de dois anos. Ao completar o prazo em junho de 2016, a lei não tinha sido aprovada e em seu lugar o que o povo brasileiro recebeu Governo Michel Temer foi uma PEC (Proposta de Emenda Constitucional) que congelará durante 20 anos os gastos com Educação e Saúde.

Esta pesquisa que aqui se encerra, na verdade abre as portas para outras pesquisas outros estudos, sobre os CAPs e a Educação Integral principalmente no que se referisse ao estudo da organização do trabalho escolar e a sua correlação com o espaço e o tempo escolar.

“Não há democracia forte, sem uma escola pública forte” (Anísio Teixeira).

REFERÊNCIAS

ANPED. **Por um plano nacional de educação (2011-2020) como política de Estado**. Rio de Janeiro: Anped, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 3-10, maio.1988. Disponível em < <http://www.fcc.org.br>,>. Acesso em: 01 nov. 2014.

BARROS, Zilma G.P. de **Redefinição conceitual dos Colégios de Aplicação. 1975. 156f**. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador,1988.

BRASIL, **CONAE 2010-DOCUMENTO FINAL**: construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação – O Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Ministério da Educação. Governo Federal Brasília. 2010. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf>. Acesso em 20 jan. 2016.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. Parecer nº 292, de 14 de novembro de 1962. Matérias Pedagógicas das Licenciaturas. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/historia>>. Acesso em 20 jun. 2015.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. Resolução nº252 de 1969. Anexa ao Parecer nº252/69 de 12 de maio de 1969, Comissão Central de Revisão dos Currículos. “Fixa os mínimos de conteúdo e duração do Curso de Pedagogia”. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/historia>>. Acesso em 20 jun. 2015.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 08, de 05 de maio de 2010. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº9394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a educação Básica pública. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/15074-ceb-2010-sp-1493348564/>>. Acesso em 20 maio. 2016.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 10, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>>. Acesso em 20 maio. 2016.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 02, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>>. Acesso em 20 maio. 2016.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 48. ed. Brasília: Congresso. Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em 02 nov. 2015.

BRASIL, Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em < <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>>. Acesso em 19 jan. 2015.

BRASIL, DECRETO-LEI nº 4244 de 09 de abril de 1942. Organização do Ensino Secundário. **Câmara dos Deputados: Centro de Documentação e Informação**. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em 20 jun. 2015.

BRASIL, DECRETO-LEI nº 1190 de 04 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. **Câmara dos Deputados: Centro de Documentação e Informação**. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em 20 jun. 2015.

BRASIL, DECRETO-LEI nº 19850 de 11 de abril de 1931. Criação do CNE - Conselho Nacional de Educação. **Câmara dos Deputados: Centro de Documentação e Informação**. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em 20 jun. 2015.

BRASIL, DECRETO-LEI nº 19851 de 11 de abril de 1931. Organização do Ensino Superior e o Regime Universitário. **Câmara dos Deputados: Centro de Documentação e Informação**. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em 20 jun. 2015.

BRASIL, DECRETO-LEI nº 19852 de 11 de abril de 1931. Organização do Ensino Secundário. **Câmara dos Deputados: Centro de Documentação e Informação**. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em 20 jun. 2015.

BRASIL, DECRETO-LEI nº 20158 de 30 de janeiro de 1932. Organização do Ensino Comercial. **Câmara dos Deputados: Centro de Documentação e Informação**. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em 20 jun. 2015.

BRASIL, DECRETO-LEI nº 21241 de 14 de abril de 1932. Consolidação das disposições do Ensino Secundário. **Câmara dos Deputados: Centro de Documentação e Informação**. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em 20 jun. 2015.

BRASIL, DECRETO-LEI nº 269 de 28 de fevereiro de 1967. Criação da Fundação Universidade Federal de Sergipe. **Câmara dos Deputados: Centro de Documentação e Informação**. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em 20 jun. 2015.

BRASIL, DECRETO-LEI nº4073 de 30 de janeiro 1942. Organização do Ensino Industrial. **Câmara dos Deputados: Centro de Documentação e Informação.** Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em 20 jun. 2015.

BRASIL, DECRETO-LEI nº6141 de 26 de janeiro de 1943. Organização do Ensino Comercial. **Câmara dos Deputados: Centro de Documentação e Informação.** Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em 20 jun. 2015.

BRASIL, DECRETO-LEI nº8529 de 02 de janeiro de 1946. Organização do Ensino Primário. **Câmara dos Deputados: Centro de Documentação e Informação.** Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em 20 jun. 2015.

BRASIL, DECRETO-LEI nº8530 de 02 de janeiro de 1946. Organização do Ensino Normal. **Câmara dos Deputados: Centro de Documentação e Informação.** Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em 20 jun. 2015.

BRASIL, DECRETO-LEI nº9053, de 12 de março de 1946- Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. (Criação dos Colégios de Aplicação). **Câmara dos Deputados: Centro de Documentação e Informação.** Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em 20 maio 2014.

BRASIL, DECRETO-LEI nº9613 de 20 de agosto de 1946. Organização do Ensino Agrícola. **Câmara dos Deputados: Centro de Documentação e Informação.** Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em 20 jun. 2015.

BRASIL, INEP. Plano Nacional de educação: proposta do executivo ao Congresso Nacional. Brasília, DF, 1998.

BRASIL, Lei nº 10172, 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil – Edição Extra,** Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em < <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em 19 set. 2014.

BRASIL, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Executivo, Brasília, DF, 22 jun. 2007. Disponível em < <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em 20 abr. 2014.

BRASIL, Lei nº 13005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil – Edição Extra**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em < <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em 19 set. 2014.

BRASIL, Lei nº 186 de 17 de dezembro de 1947. Altera para três anos o prazo fixado no art.11 do DECRETO-LEI nº9053/46. **Câmara dos Deputados: Centro de Documentação e Informação**. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em 20 jun.2015.

BRASIL, Lei nº 4021 de 12 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Câmara dos Deputados: Centro de Documentação e Informação**. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em 20 jun. 2015.

BRASIL, Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em < <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em 19 jan. 2015.

BRASIL, Lei nº 8642, 31 de março de 1993. Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - PRONAICA e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** Poder Executivo, Brasília, DF, 01 abr.2014. Disponível em < <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em 19 abr. 2015.

BRASIL, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em < <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em 20 maio 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 set. 2013. Disponível em < <http://portal.in.gov.br>>. Acesso em 20 maio. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº142 de 16 de março de 2016. Institui Grupo de Trabalho - GT do Ministério da Educação - MEC, instituído pela Portaria MEC no 459, de 12 de maio de 2015, com o objetivo de propor alternativas à implementação do Custo Aluno-Qualidade Inicial - CAQi e do Custo Aluno-Qualidade – CAQ. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 mar. 2016. Disponível em < http://pne.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/Portaria_142_Comissao_Implantacao_CAQ.pdf>. Acesso em 20 de julho de 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Portarias nº459 de 12 de maio de 2015. Constitui Grupo de Trabalho para elaborar estudos sobre a implementação do Custo Aluno-Qualidade - CAQ, como parâmetro para o financiamento da educação básica **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 maio 2015. Disponível em < http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/portaria_459_2015_CAQ.pdf>. Acesso em 20 de julho de 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares. Conselhos escolares:** uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Elaboração: Genuíno Bordignon. Brasília-DF, 2004a.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília, 2009b. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 20 maio. 2014.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio:** bases legais. Brasília, DF, 2000. Disponível em < <http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em 20 maio. 2014.

BRASIL, **PDE-Plano de Desenvolvimento da Educação.:** razões, princípios e programas. Ministério da Educação. Governo Federal Brasília. 2007. Disponível em < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/>>. Acesso em 20 jun. 2015.

BRASIL, **Plano Decenal de Educação para Todos.** Ministério da Educação e Desporto. Brasília. 1993. Disponível em < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/>>. Acesso em 20 jun. 2015.

BRASIL, Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 20 maio. 2014.

BRASIL, Presidência da República. Câmara de Reforma do Estado. Plano diretor da reforma do aparelho do Estado. Brasília, DF. ,1995.

BRASIL, **Programa Mais Educação:** gestão intersetorial no território. Brasília, DF, 2009a. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 20 maio. 2014.

BRASIL, **Programa Mais Educação:** passo a passo. Brasília, DF, 2009d. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 20 maio. 2014.

BRASIL, **Rede de saberes mais educação:** pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. 1. ed. Brasília, DF, 2009c. (Série Mais Educação). Disponível em < <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 20 maio. 2014.

BRASIL, UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Pró- Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Núcleo de Pós-Graduação em educação. **Manual de normas para elaboração de dissertações e teses:** Núcleo de Pós-Graduação em Educação. São Cristóvão: Editora UFS.2012.56p.

BRASIL, Universidade Federal de Sergipe. Resolução nº 11/CONEPE, de 28 de abril de 2014. Aprova alterações nas Normas do Sistema de Avaliação do Colégio de Aplicação - CODAP. **Conselhos Superiores.** Secretaria dos Conselhos Superiores, São Cristóvão, SE. Disponível em < <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/resolucoes.jsf>>. Acesso em 20 ago. 2015.

BRASIL, Universidade Federal de Sergipe. Resolução nº 15/CONSU, de 23 de setembro de 1975. Aprova o Regimento do Colégio de Aplicação. **Conselhos Superiores.** Secretaria dos Conselhos Superiores, São Cristóvão, SE. Disponível em < <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/resolucoes.jsf>>. Acesso em 20 ago. 2015.

BRASIL, Universidade Federal de Sergipe. Resolução nº01/CONSU, de 27 de janeiro de 1981. Aprova o Regimento do Colégio de Aplicação. **Conselhos Superiores.** Secretaria dos Conselhos Superiores, São Cristóvão, SE. Disponível em < <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/resolucoes.jsf>>. Acesso em 20 ago. 2015.

BRASIL, Universidade Federal de Sergipe. Resolução nº01/CONSU, de 22 de fevereiro de 2013. Cria e Normatiza o Programa de Apoio Acadêmico e Financeiro para estudantes do Colégio de Aplicação-CODAP/UFS. **Conselhos Superiores.** Secretaria dos Conselhos Superiores, São Cristóvão, SE. Disponível em < <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/resolucoes.jsf>>. Acesso em 20 ago. 2015.

BRASIL, Universidade Federal de Sergipe. Resolução nº08/CONSU, de 24 de fevereiro de 2014. Aprova alterações no Regimento do Colégio de Aplicação. **Conselhos Superiores.** Secretaria dos Conselhos Superiores, São Cristóvão, SE. Disponível em < <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/resolucoes.jsf>>. Acesso em 20 ago. 2015.

BRASIL, Universidade Federal de Sergipe. Resolução nº10/CONEPE, de 14 de novembro de 1996. Aprova o Projeto Pedagógico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. **Conselhos Superiores.** Secretaria dos Conselhos Superiores, São Cristóvão, SE. Disponível em < <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/resolucoes.jsf>>. Acesso em 20 ago. 2015.

BRASIL, Universidade Federal de Sergipe. Resolução nº11/CONEPE, de 24 de setembro de 1992. Vincula pedagogicamente o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe à Pró - Reitoria de Graduação. **Conselhos Superiores.** Secretaria dos Conselhos Superiores, São

- Cristóvão, SE. Disponível em <
<https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/resolucoes.jsf>>. Acesso em 20 ago. 2015.
- BRASIL, Universidade Federal de Sergipe. Resolução nº24/CONEPE, de 27 de junho de 2013. Aprova a alteração nas Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Médio do Colégio de Aplicação e dá outras providências. **Conselhos Superiores**. Secretaria dos Conselhos Superiores, São Cristóvão, SE. Disponível em <
<https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/resolucoes.jsf>>. Acesso em 20 ago. 2015.
- BRASIL, Universidade Federal de Sergipe. Resolução nº31/CONSU, de 08 de outubro de 2008. Aprova Regimento do Colégio de Aplicação. **Conselhos Superiores**. Secretaria dos Conselhos Superiores, São Cristóvão, SE. Disponível em <
<https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/resolucoes.jsf>>. Acesso em 20 ago. 2015.
- CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O lugar da educação integral na política social. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 2, sem. 2, p. 7-11, 2006.
- CASTRO, Ana R.V. de; FARIA, Lia C.M. de. CIEP: o resgate da utopia. In: COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação brasileira e (m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, p.83-92, 2002.
- CAVALIERE, Ana M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002a.
- CAVALIERE, Ana M. V. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação brasileira e (m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, p.93-111, 2002b.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n.80, abr. 2009.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. A educação integral na obra de Anísio Teixeira. In: Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 6., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação e Sociedade**. v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002a.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação brasileira e (m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002b.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: no campo e na produção escrita. In: COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa;

CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação brasileira e (m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALIERI, Ana M.V. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paideia**, Rio de Janeiro, v. 20, n.46, maio/ago., p.249-259. 2010.. Disponível em < <http://www.scielo.br/paideia>>. Acesso em 20 de setembro. de 2014.

CAVALIERI, Ana Maria V. Memória das Escolas de tempo integral do rio de janeiro. In: Congresso Brasileiro de História da Educação - Educação no Brasil: história e historiografia.1, 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro,2000. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/017_ana_maria_vilella.pdf>.Acesso em: 10 nov. 2015.

CEDES. **Emendas do CEDES ao Projeto de Lei n. 8035/10**. III Seminário de Educação Brasileira: Plano Nacional de Educação: Questões desafiadoras e embates emblemáticos. Campinas, SP, 2011.

CELLA, Rosenei. **Educação de tempo integral no Brasil**: história, desafios e perspectivas. 2010. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et all. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2010.

CHAVES, Miriam W. Educação Integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação brasileira e (m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História (s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.80, p. 83-96, abr.2009. Disponível em <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1472/1221>>. Acesso em: 17 ago. 2012.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História (s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.80, p. 83-96, abr.2009. Disponível em <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1472/1221>>. Acesso em: 17 ago. 2012.

COELHO, Ligia Martha Coimbra Costa. Brasil e escola pública de tempo integral: por que não? **Proposta**, Ponta Grossa, n. 83, dez. -fev. 1999/2000.

COELHO, Ligia Martha Coimbra Costa. **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**, Petrópolis: FAPERJ,2009.

- COELHO, Ligia Martha Coimbra Costa. Escola pública de horário integral. **Revista Presença Pedagógica**. n. 15, maio/jun. 1997.
- COELHO, Ligia Martha Coimbra Costa. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOVICZ, Alente; MOLL, Jaqueline. **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 2004.
- COELHO, Ligia Martha Coimbra Costa. História (s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n.80, p. 83-96, abr. 2009.
- COELHO, Ligia Martha Coimbra Costa; CAVALIERE, Ana Maria. (Org.). **Educação Brasileira e (m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- COELHO, Ligia Martha Coimbra Costa; MENEZES, Janaína. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. In: Reunião Anual da ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2007.
- CONDICAP. **Estatuto do CONDICAP**: Conselho Nacional de Dirigentes das escolas Básicas das Instituições federais de Ensino Superior. set.2011. Disponível em <<http://www.condicap.org.br>>. Acesso em: 20 jun.2015.
- DOURADO, Luís F; OLIVEIRA, João F. A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n.78, p. 201- 215, maio/ago. 2009.
- EBOLI, Terezinha. Uma experiência de educação integral. Rio de Janeiro. Faperj, 1983. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001840.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.
- FERREIRA, Rosilda A; TENÓRIO, Robinson M. Avaliação Educacional e Indicadores de Qualidade: um enfoque epistemológico e metodológico. In: TENÓRIO, Robinson M; LOPES, Uaçaí M. (Org.) **Avaliação e Gestão**: teorias e práticas. Salvador. EDUFBA,2010, p.143-181.
- FRANCALANZA, Dorotéia C. **A Prática de Ensino nos Cursos Superiores de Licenciatura no Brasil**. 1982.173f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, 1982.
- GADOTTI, Moacir. **Cidade educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.
- GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- GADOTTI, Moacir. Indicadores de Qualidade da Educação Escolar. In: Seminário “O Controle da Qualidade da Educação Escolar” - UNICEF, 1, 1992, Recife. **Anais...** Recife, 1992. Disponível em:<<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o>

o%20Continuada/Avalia%C3%A7%C3%A3o/Indicadores_de_qualidade_da_educ_escolar.pdf> acesso em 24 de maio de 2015.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na Educação: uma nova abordagem. In: Congresso de educação Básica: Qualidade na Aprendizagem, 1, 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf> acesso em 24 de maio de 2015.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline (coord.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p.94-105.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 2, sem. 2, p. 129-135, 2006.

GUARÁ, Isa Maria F.R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 2, sem. 2, p. 15-24, 2006.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2008. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/664/>>. Acesso em 20 maio 2014.

HINGEL, Murilo de Avellar. **Repensando as escolas de Aplicação**. Cadernos Educação Básica. Série Institucional, MEC, 1994, vol. V.

KINPARA, Mironu Martins. **Colégio, de Aplicação e a prática de ensino: questões atuais**. 1997.175f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, 1997.

KLAUCK, Gisele Aparecida C. **Indicadores de Qualidade de Ensino: estudo em escola destaque no Ideb**. 2012.187f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados. MS, 2012.

LECLERC, Gesuina. Programa Mais educação e práticas de educação integral. In: MOLL, Jaqueline (coord.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, p.303-318. 2012a

LECLERC, Jesuína de F.E.; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 45, jul. /set., p. 91-110, 2012b.

LIBÂNEO, José Carlos; de Oliveira, João FERREIRA; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ªed.São Paulo, Cortez Ed.2012. Coleção Docência em formação.2012.

- LOUREIRO, Carla C. **O Ensino Fundamental de Nove Anos e o Colégio de Aplicação:** da “prontidão” à emergência da Infância. Florianópolis: UFSC, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.
- LUBISCO, Nídia M.L; VIEIRA, Sônia Chagas; SANTANA, Isnaia Veiga. **Manual de estilo acadêmico:** monografias, dissertações e teses. 4. Ed. Revisada e ampl., Salvador: Edufba, 2008.
- MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA. Disponível em:< www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso 20 de maio de 2014.
- MARCHELLI, Paulo S. Expansão e Qualidade da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n.140, p. 561- 585, maio/ago. 2010.
- MARQUES, Luciana R. Gestão Democrática da Educação: Os projetos em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n.15, p. 463- 471, jul. /dez. 2014.
- MATHIAS, Antônio Jacinto. É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 2, sem. 2, p. 12-13, 2006.
- MAURICIO, Lucia V. Políticas Públicas, tempo, escola. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em tempo integral:** estudos e experiências em processo. Petrópolis: FAPERJ, p.53-68, 2009.
- MOLL, Jaqueline (org.) et.al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromisso para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline (coord.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p.129-146.
- MOLL, Jaqueline. O PNE e a Educação Integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.8, n.15, jul. /dez., p. 369-381, 2014.
- MORAIS, Giselda. **Dom Luciano Cabral Duarte:** Relato Bibliográfico. Aracaju. Gráfica Editora J. Andrade,2008.
- NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira:** a poesia da ação. Bragança Paulistas, EDUSF, 2000.
- NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n. 80, abr., p.121-134, 2009.
- PARO, Vitor H. Educação Integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em tempo integral:** estudos e experiências em processo. Petrópolis: FAPERJ, p.13-20, 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez,1994.

RIBEIRO, Vera M.; RIBEIRO, Vanda M.; GUSMÃO, Joana B. Indicadores de Qualidade para Mobilização da Escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.124, p. 227- 251, jan. /abr. 2005.

RIBEIRO, Vera M; KALOUSTIAN, Silvio. (Coord.) **Indicadores da qualidade na educação**. 3. ed. ampl. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

SANTOS, Soraya Vieira. **A Ampliação do tempo escolar em proposta de educação pública integral**. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SCHMITZ, Heike; ALMEIDA, Samantha N. de Oliveira. Avaliação de Políticas e Políticas de Avaliação. In: PARENTE, Cláudia da M.D.; PARENTE, Juliano M. (Orgs.) **Avaliação, Política, Gestão da Educação**. São Cristóvão. Editora UFS, 2011, p.32 - 46.

SENA, Guiomar Osório de. **O Colégio de Aplicação no contexto das universidades brasileiras**. Florianópolis: UFSC, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 1987.

SILVA, Janssen F. Avaliação Educacional: fundamentos teóricos e relação com a política educacional. In: Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste, 10., 2012, Recife. **Anais...** Recife, 2012. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/Textos/JanssenFelipe.pdf>> acesso em 24 de maio de 2015.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. A relação com o saber no Programa Mais Educação. In: Congresso Ibero-Luso-Brasileiro De Política E Administração Da Educação, 1., 2010, Niterói. **Anais...** Niterói, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da Espaço Público da Educação: emergências de políticas e práticas locais, regionais e nacionais: programa e trabalhos completos do Brasil. In: Congresso Ibero-Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 1., 2010, Niterói. **Anais...** Niterói, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. CAIC: Solução ou Problema? **Texto para discussão nº 363. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, 1995. Disponível em < http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_363.pdf>. Acesso em: 17 jan.2015.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan. /mar. 1959.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia: Introdução à administração educacional**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 3ed. 2007.

TENÓRIO, Robinson M. LOPES, Uçaí de M. Indicadores Educacionais em Uso: alguns exemplos. In: TENÓRIO, Robinson M; MACHADO, Cristiane B.; LOPES, Uçaí M. (Org.) **Indicadores da Educação Básica: avaliação para uma gestão sustentável**. Salvador. EDUFBA, 2010, p.175-202.

TIRONI, Luís F. et al. Critérios para Geração de Indicadores de Qualidade e Produtividade no Serviço Público. **Texto para discussão nº 238. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, 1991. Disponível em < http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_238.pdf>. Acesso em: 20 jan.2016.

WARDE, M. Jorge e RIBEIRO, L. Santos. O contexto histórico da inovação educacional no Brasil. In: GARCIA, W.E. (org.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo. Cortez, 1980.

APÊNDICES

**Apêndice A: Dissertações apresentadas no PPGED – UFS no período de 1995 a 2015
sobre os temas Colégio de Aplicação, Educação Integral, Políticas Públicas para
Educação Integral e Gestão Democrática.**

1. “A Educação Ambiental no Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação-CODAP: concepções e práticas. ” 2012 Eliane Terezinha Farias Domingues Prof.^a Dr. ^a Maria Inês Oliveira Araújo (2012)
2. “Fenômeno Bullying: um estudo de caso sobre a violência simbólica no Colégio de Aplicação de Sergipe” Gisele Milena Mendes Prof. Dr. Paulo Sérgio da Neves da Costa (2010)
3. “O Ginásio de Aplicação da Faculdade de Filosofia Católica de Sergipe (1959-1968) ” Martha Suzana Cabral Nunes Prof. Dr. Miguel André Berger (2008)
4. “Educação Integral no campo: um estudo de caso no povoado Carrilho em Itabaiana SE”. Aline da Conceição Miguel de Menezes. Orientador: Marizete Lucini. (2015)
5. “Desafios e possibilidades da gestão democrática no Colégio Estadual Barão de Mauá”. Maria José de Souza Santos. Orientador: Paulo Sergio Marchelli (2015)
6. “A gestão da informação na implementação do programa Mais Educação na rede estadual de ensino de Sergipe”. Diana Viturino Santos. Orientador: Heike Schmitz (2015)

Apêndice B: Avaliação Qualitativa do CODAP com referência ao Padrão Mínimo de Qualidade – Parecer nº08/2010/CEB/CNE/MEC.

Estimativa do Número de Alunos, Classes, Total de Professores, Número de Salas de Aula, Alunos/Classe, Jornada Diária do Aluno e Jornada Semanal do Professor por Etapa da Educação Básica.

Etapa da Educação Básica	Nº de Alunos	Nº de Classes	Nº de Professores	Salas de Aula	Alunos por Classe	Jornada do Aluno (horas/dia)	Jornada Semanal do Professor
E.F. anos finais	600	20	20	10	30	05	40
Ensino Médio	900	30	30	15	30	05	40

Fonte: Anexo I - Parecer nº8/2010 CEB/CNE/MEC

DADOS DO CODAP: Número de Alunos, Classes, Total de Professores, Número de Salas de Aula, Alunos/Classe, Jornada Diária do Aluno e Jornada Semanal do Professor por Etapa da Educação Básica.

Etapa da Educação Básica	Nº de Alunos	Nº de Classes	Nº de Professores	Salas de Aula	Alunos por Classe	Jornada do Aluno (horas/dia)	Jornada Semanal do Professor
E.F. anos finais	244	08	30	10	30	~6h	40
Ensino Médio	181	06	27	10	30	~6h	40

Fonte: Pesquisa do Autor com base nos dados da Secretaria e SETEPE do CODAP

ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

A - Estrutura e características do prédio da Escola de Ensino Fundamental – anos finais

Descrição do prédio	Quantidade	m²/item	Codap/ufs Quantidade	Codap/ufs m²/item
1. Salas de aula	10	45	10	42
2. Sala de direção/equipe	04	20	07	(1)
3. Sala de professores	01	50	03	20
4. Sala de leitura/biblioteca/computação	01	80	01	100
5. Sala do Grêmio Estudantil	01	45	01	30
6. Laboratório de informática	01	50	01	42
7. Laboratório de ciências	01	50	02	42
8. Refeitório	01	80	(2)	(2)
9. Copa/Cozinha	01	20	02	10
10. Quadra coberta	01	500	01	1056
11. Banheiros	06	20	11	16
12. Sala de depósito	02	30	03	12
13. Salas de TV/DVD	01	50	02	30
14. Sala de Reprografia	01	15	xxx	xxx
15. Total (m²)	-	1.650	xxx	3391,14

FONTE: CODAP com referência ao Anexo V – Parecer nº8/2010 CEB/CNE/MEC

ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

B - Equipamentos e material permanente para a Escola de Ensino Fundamental – anos finais

Descrição	Quantidade	Codap/ufs Quantidade
1. Esportes e brincadeiras		
1.1. Colchonetes (para educação física)	30	30
2. Cozinha		
2.1. Freezer de 305 litros	02	xxx
2.2. Geladeira de 270 litros	02	01
2.3. Fogão industrial	02	01
2.4. Liquidificador industrial	02	xxx
2.5. Botijão de gás de 13 quilos	02	01
3. Coleções e materiais bibliográficos		
3.1. Enciclopédias	02	04
3.2. Dicionário Houaiss ou Aurélio	04	90
3.3. Outros dicionários	30	60
3.4. Literatura infanto-juvenil	3.000	1500
3.5. Literatura brasileira	3.000	1500
3.6. Literatura estrangeira	3.000	1000
3.7. Paradidáticos	600	2500
3.8. Material complementar de apoio pedagógico	200	400
4. Equipamentos para áudio, vídeo e foto		
4.1. Retroprojektor	01	08
4.2. Tela para projeção	01	21
4.3. Televisor de 20 polegada	10	06 de 42”
4.4. Suporte para TV e DVD	10	xxx
4.5. Aparelho de DVD	10	06
4.6. Máquina fotográfica	01	02
4.7. Aparelho de CD e rádio	10	04
5. Processamento de Dados		
5.1. Computador para sala de informática	30	20
5.2. Computador para administração/docentes	08	12
5.3. Impressora jato de tinta	02	02
5.4. Impressora laser	02	02
5.5. Fotocopiadora	01	02
5.6. Guilhotina de papel	01	01
6. Mobiliária e aparelhos em geral		
6.1. Carteiras	300	400
6.2. Cadeiras	300	400
6.3. Mesa tipo escrivaninha	10	25
6.4. Arquivo de aço com 4 gavetas	10	25
6.5. Armário de madeira com 2 portas	10	90
6.6. Mesa para computador	38	12
6.7. Mesa de leitura	04	xxx
6.8. Mesa de reunião da sala de professores	02	04
6.9. Armário com 2 portas	10	(3)
6.10. Mesa para refeitório	10	(2)
6.11. Mesa para impressora	04	05
6.12. Estantes para biblioteca	25	30
6.13. Quadro para sala de aula	10	23
6.14. Kit de ciências (p/ 40 alunos)	10	(4)
6.15. Bebedouro elétrico	04	06

6.16. Circulador de ar de parede	10	30
6.17. Máquina de lavar	01	xxx
6.18 Telefone	02	06 ramais

FONTE: CODAP com referência ao Anexo V – Parecer nº8/2010 CEB/CNE/MEC

ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

C - Insumos de referência para o funcionamento da Escola de Ensino Fundamental - anos finais

Insumos	Quantidade	Codap/ufs Quantidade
1. Pessoal docente		
Professor com ensino superior (40 h)	20	30
2. Pessoal de gestão escolar		
Direção	01	02
Secretária	01	01
Manutenção e infraestrutura (nível de E.F.)	04	28
Manutenção e infraestrutura (nível de E.M.)	02	28
Coordenador pedagógico	01	(5)
Bibliotecário	01	01
3. Bens e serviços		
Água/luz/telefone (mês)	12	(6)
Material de limpeza (mês)	12	(6)
Material didático (por aluno ao ano)	600	(6)
Projetos de ações pedagógicas (por aluno ao ano)	600	(6)
Material de escritório (mês)	12	(6)
Conservação predial (ano)	01	(6)
Manutenção e reposição de equipamento (mês)	12	(6)
4. Alimentação		
Funcionários	06	(6)
Alimentos (refeição/dia)	600	(6)
5. Custos na administração central		
Formação profissional	30	(6)
Encargos sociais (20% do pessoal) -		(6)
Administração e supervisão (5%) -		(6)
% do PIB per capita estimado pelo CAQi por aluno	14,1%	xxx

FONTE: CODAP com referência ao Anexo V – Parecer nº8/2010 CEB/CNE/MEC

Legenda: ~ aproximadamente

- (1) Salas Administrativas: 01 sala da Direção e Vice - Direção com 85m²; 01 sala para Orientação E.F., 01 sala para Orientação E.M., 01 sala para Estágio e 01 sala para o NEPEEB e 01 sala para a Supervisão, cada uma com 16 m²;
- (2) Os alunos utilizam o Restaurante Universitário - Campus São Cristóvão.
- (3) Substituídos por armários de aço, supracitado;
- (4) Os laboratórios de Ciências Física/Química e Biologia tem material de laboratório próprio.;
- (5) Não existe a figura do Coordenador Pedagógico. A Vice - Direção tem funções de coordenação pedagógica e o SETEPE é composto Orientação e Supervisão Escolar.
- (6) O CODAP com órgão suplementar da Reitoria recebe a manutenção e custeio das verbas orçamentárias destinadas a UFS.

ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO

A - Estrutura e características do prédio da Escola de Ensino Médio

Descrição do prédio	Quantidade	m²/item	Codap/ufs Quantidade	Codap/ufs m²/item
1. Salas de aula	15	45	10	42
2. Sala de direção/equipe	02	30	02	(1)
3. Sala de equipe pedagógica	02	30	04	(1)
4. Sala de professores	01	50	03	20
5. Sala de leitura/biblioteca/computação	01	100	01	100
6. Sala do Grêmio Estudantil	01	45	01	30
7. Laboratório de informática	01	50	01	42
8. Laboratório de ciências	03	50	02	42
9. Refeitório	01	80	(2)	(2)
10. Copa/Cozinha	01	25	02	10
11. Quadra coberta	01	500	01	1056
12. Banheiros	08	20	11	16
13. Sala de depósito	02	30	03	12
14. Salas de TV/DVD	01	50	023	30
15. Sala de Reprografia	01	15	xxx	xxx
16. Total (m²)	-	2080		3391,14

FONTE: CODAP com referência ao Anexo VI – Parecer nº8/2010 CEB/CNE/MEC

ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO

B - Equipamentos e material permanente para a Escola de Ensino Médio

Descrição	Quantidade	Codap/ufs Quantidade
1. Esportes e brincadeiras		
1.1. Colchonetes (para educação física)	30	30
2. Cozinha		
2.1. Freezer de 305 litros	02	xxx
2.2. Geladeira de 270 litros	02	01
2.3. Fogão industrial	02	01
2.4. Liquidificador industrial	02	xxx
2.5. Botijão de gás de 13 quilos	04	01
3. Coleções e materiais bibliográficos		
3.1. Enciclopédias	03	04
3.2. Dicionário Houaiss ou Aurélio	06	90
3.3. Outros dicionários	30	60
3.4. Literatura brasileira	4500	1500
3.5. Literatura estrangeira	4500	1500
3.6. Paradidáticos	900	1000
3.7. Material complementar de apoio pedagógico	300	400
4. Equipamentos para áudio, vídeo e foto		
4.1. Retroprojektor	03	08
4.2. Tela para projeção	03	21
4.3. Televisor de 20 polegada	15	06 de 42"
4.4. Suporte para TV e DVD	15	xxx
4.5. Aparelho de DVD	15	06
4.6. Máquina fotográfica	01	02
4.7. Aparelho de CD e rádio	15	04

5. Processamento de Dados		
5.1. Computador para sala de informática	31	20
5.2. Computador para administração/docentes	08	12
5.3. Impressora jato de tinta	04	02
5.4. Impressora laser	02	02
5.5. Fotocopiadora	01	02
5.6 Copiadora Multifuncional	01	02
5.7. Guilhotina de papel	01	01
6. Mobiliária e aparelhos em geral		
6.1. Carteiras	450	400
6.2. Cadeiras	450	400
6.3. Mesa tipo escrivaninha	15	25
6.4. Arquivo de aço com 4 gavetas	15	25
6.5. Armário de madeira com 2 portas	15	90
6.6 Mesa para computador	30	12
6.7. Mesa de leitura	08	xxx
6.8. Mesa de reunião da sala de professores	02	04
6.9. Armário com 2 portas	10	(3)
6.10. Mesa para refeitório	12	(2)
6.11. Mesa para impressora	06	05
6.12. Estantes para biblioteca	34	30
6.13. Quadro para sala de aula	15	23
6.14. Kit de Biologia (p/ 40 alunos)	10	(4)
6.15. Kit de Química (p/ 40 alunos)	10	(4)
6.16. Kit de Física (p/ 40 alunos)	10	(4)
6.16. Bebedouro elétrico	04	06
6.17. Circulador de ar de parede	15	30
6.18. Máquina de lavar	01	xxx
6.19 Telefone	03	06 ramais

FONTE: ANEXO VI – Parecer nº8/2010 CEB/CNE/MEC

ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO

C - Insumos de referência para o funcionamento da Escola de Ensino Médio

Insumos	Quantidade	Codap/ufs Quantidade
1. Pessoal docente		
Professor com ensino superior (40 h)	30	27
2. Pessoal de gestão escolar		
Direção	02	02
Secretária	04	01
Manutenção e infraestrutura (nível de E.F.)	04	28
Manutenção e infraestrutura (nível de E.M.)	04	28
Coordenador pedagógico	02	(5)
Bibliotecário	02	01
3. Bens e serviços		
Água/luz/telefone (mês)	12	(6)
Material de limpeza (mês)	12	(6)
Material didático (por aluno ao ano)	900	(6)
Projetos de ações pedagógicas (por aluno ao ano)	900	(6)

Material de escritório (mês)	12	(6)
Conservação predial (ano)	01	(6)
Manutenção e reposição de equipamento (mês)	12	(6)
4. Alimentação		
Funcionários	08	(6)
Alimentos (refeição/dia)	900	(6)
5. Custos na administração central		
Formação profissional	48	(6)
Encargos sociais (20% do pessoal) -		(6)
Administração e supervisão (5%) -		(6)
% do PIB per capita estimado pelo CAQi por aluno	14,5%	xxx

FONTE: CODAP com referência ao ANEXO VI – Parecer nº8/2010 CEB/CNE/MEC

Legenda: ~ aproximadamente

- (1) Salas Administrativas: 01 sala da Direção e Vice - Direção com 85m²; 01 sala para Orientação E.F., 01 sala para Orientação E.M., 01 sala para Estágio e 01 sala para o NEPEEB e 01 sala para a Supervisão, cada uma com 16 m²;
- (2) Os alunos utilizam o Restaurante Universitário - Campus São Cristóvão.
- (3) Substituídos por armários de aço, supracitado;
- (4) Os laboratórios de Ciências Física/Química e Biologia tem material de laboratório próprio.;
- (5) Não existe a figura do Coordenador Pedagógico. A Vice - Direção tem funções de coordenação pedagógica e o SETEPE é composto Orientação e Supervisão Escolar.
- (6) O CODAP com órgão suplementar da Reitoria recebe a manutenção e custeio das verbas orçamentárias destinadas a UFS.

Apêndice C: Mapeamento do Espaço Escolar do CODAP



Continua

22/10/2016

Google Maps

Google Maps ÁREA E PERÍMETRO CONSTRUÍDO - PRÉDIO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 21/10/2016



Imagens ©2016 CNES / Airbus, Dados do mapa ©2016 Google

Medir distância
Área total: 3.391,14 m² (36.501,95 ft²)
Distância total: 53,676 m (1.761,03 pés)

continua

SETOR ADMINISTRATIVO, PRÉDIO DO CODAP

AUDITÓRIO		BANHEIROS MAS/FEM	COZINHA
		CORREDOR	SALA NEPEEB
SECRETARIA			SALA DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E.F.
			SALA DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E.M.
SECRETARIA			ARQUIVO ESCOLAR
SALA DIREÇÃO		SALA DE REUNIÕES DIREÇÃO	
		SALA VICE-DIREÇÃO	

ALA A PRÉDIO DO CODAP

MICRO ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA	C O R R E D O R	LAB. DE INFORMÁTICA
SALA 01		LAB. DE FÍSICA e QUÍMICA
SALA 03		SAL A 02
SALA 05		SALA 04
SALA 07		SALA 06
		SALA 08

ALA B PRÉDIO DO CODAP

LAB DE ARTES	C O R R E D O R	MICRO ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA
		CENTRO DE PESQ. DOCUMENTAÇÃO, E MEMÓRIA DO CODAP
LAB. SALA FRANCÊS		LAB DE ENSINO MATEMÁTICA/DESENHO
SALA 01		
SALA DE VÍDEO 2		SALA 02
		LAB. PEDAGÓGICO DE PRÁTICA CORPORAL

continua

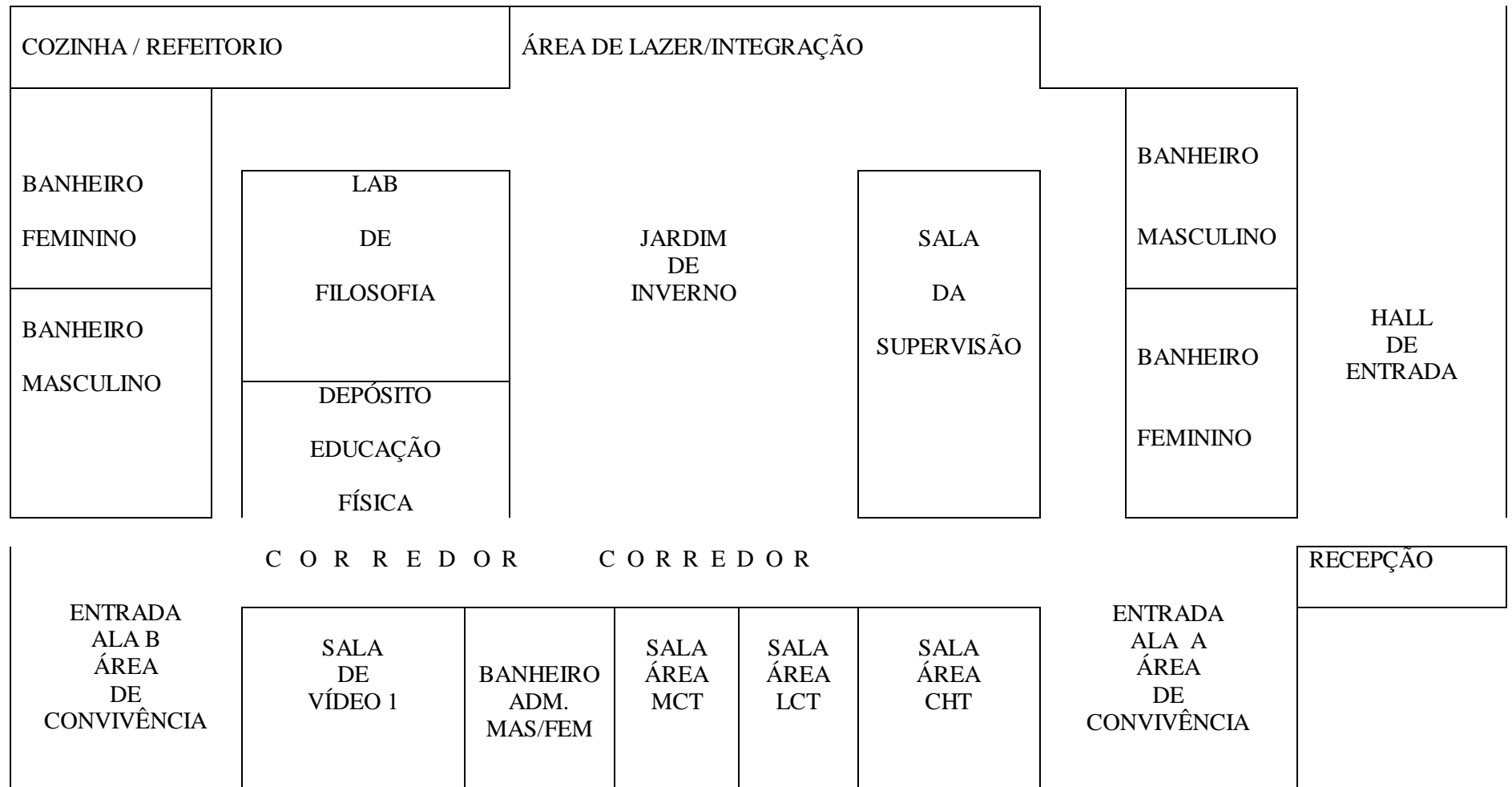
ALA C PRÉDIO CODAP

	BANHEIRO VESTUÁRIO MASCULINO	BANHEIRO VESTUÁRIO FEMINO	
BICOM BIBLIOTECA COMUNITÁRIA	ÁREA DE INTEGRAÇÃO		GRÊMIO ESTUDANTIL
	ÁREA DE INTEGRAÇÃO		ACESSO ALA C
	DEPÓSITO LIMPEZA	ACESSO A QUADRA	

continua

p.202

SETOR CENTRAL, PRÉDIO DO CODAP



Apêndice D: Organização do Tempo Escolar por Área de Ensino do CODAP

Legenda para todos os quadros a seguir:

	Disciplina da Área de Linguagens e Códigos e suas tecnologias
	Disciplina da Área de Ciências Humanas e suas tecnologias
	Disciplina da Área de Matemática, Ciências da Natureza e suas tecnologias
	Horário Livre

6º ANO Turna A	horário	segunda - feira	terça - feira	quarta - feira	quinta - feira	sexta - feira
	07:00 –07:45					
	07:45 –08:30					
	08:30 –09:15					
	09:45 –10:30					
	10:30 –11:15					
	11:15 –12:00					

Fonte: Supervisão CODAP- ano letivo 2016.

6º ANO Turna B	horário	segunda - feira	terça - feira	quarta - feira	quinta - feira	sexta - feira
	07:00 –07:45					
	07:45 –08:30					
	08:30 –09:15					
	09:45 –10:30					
	10:30 –11:15					
	11:15 –12:00					

Fonte: Supervisão CODAP- ano letivo 2016.

7º ANO Turna A	horário	segunda - feira	terça - feira	quarta - feira	quinta - feira	sexta - feira
	07:00 –07:45					
	07:45 –08:30					
	08:30 –09:15					
	09:45 –10:30					
	10:30 –11:15					
	11:15 –12:00					

Fonte: Supervisão CODAP- ano letivo 2016.

7º ANO Turna B	horário	segunda - feira	terça - feira	quarta - feira	quinta - feira	sexta - feira
	07:00 –07:45					
	07:45 –08:30					
	08:30 –09:15					
	09:45 –10:30					
	10:30 –11:15					
	11:15 –12:00					

Fonte: Supervisão CODAP- ano letivo 2016.

Legenda para todos os quadros a seguir:

	Disciplina da Área de Linguagens e Códigos e suas tecnologias
	Disciplina da Área de Ciências Humanas e suas tecnologias
	Disciplina da Área de Matemática, Ciências da Natureza e suas tecnologias
	Horário Livre

8º ANO Turma A	horário	segunda - feira	terça - feira	quarta - feira	quinta - feira	sexta - feira
	07:00 –07:45					
	07:45 –08:30					
	08:30 –09:15					
	09:45 –10:30					
	10:30 –11:15					
	11:15 –12:00					

Fonte: Supervisão CODAP- ano letivo 2016.

8º ANO Turma B	horário	segunda - feira	terça - feira	quarta - feira	quinta - feira	sexta - feira
	07:00 –07:45					
	07:45 –08:30					
	08:30 –09:15					
	09:45 –10:30					
	10:30 –11:15					
	11:15 –12:00					

Fonte: Supervisão CODAP- ano letivo 2016.

9º ANO Turma A	horário	segunda - feira	terça - feira	quarta - feira	quinta - feira	sexta - feira
	07:00 –07:45					
	07:45 –08:30					
	08:30 –09:15					
	09:45 –10:30					
	10:30 –11:15					
	11:15 –12:00					
	13:00 –13:45					
	13:45 –14:30					
	14:30 –15:15					
	15:45 –16:30					

Fonte: Supervisão CODAP- ano letivo 2016.

9º ANO Turma B	horário	segunda - feira	terça - feira	quarta - feira	quinta - feira	sexta - feira
	07:00 –07:45					
	07:45 –08:30					
	08:30 –09:15					
	09:45 –10:30					
	10:30 –11:15					
	11:15 –12:00					
	13:00 –13:45					
	13:45 –14:30					
	14:30 –15:15					
	15:45 –16:30					

Fonte: Supervisão CODAP- ano letivo 2016.

Legenda para todos os quadros a seguir :

	Disciplina da Área de Linguagens e Códigos e suas tecnologias
	Disciplina da Área de Ciências Humanas e suas tecnologias
	Disciplina da Área de Matemática, Ciências da Natureza e suas tecnologias
	Horário Livre

1º ANO Turma A	horário	segunda - feira	terça - feira	quarta - feira	quinta - feira	sexta - feira
	07:00 –07:45					
	07:45 –08:30					
	08:30 –09:15					
	09:45 –10:30					
	13:00 –13:45					
	13:45 –14:30					
	14:30 –15:15					
	15:45 –16:30					
	16:30 –17:15					
	17:15 –18:00					

Fonte: Supervisão CODAP- ano letivo 2016.

1º ANO Turma B	horário	segunda - feira	terça - feira	quarta - feira	quinta - feira	sexta - feira
	07:00 –07:45					
	07:45 –08:30					
	08:30 –09:15					
	09:45 –10:30					
	13:00 –13:45					
	13:45 –14:30					
	14:30 –15:15					
	15:45 –16:30					
	16:30 –17:15					
	17:15 –18:00					

Fonte: Supervisão CODAP- ano letivo 2016.

2º ANO Turma A	horário	segunda - feira	terça - feira	quarta - feira	quinta - feira	sexta - feira
	07:00 –07:45					
	07:45 –08:30					
	08:30 –09:15					
	09:45 –10:30					
	13:00 –13:45					
	13:45 –14:30					
	14:30 –15:15					
	15:45 –16:30					
	16:30 –17:15					
	17:15 –18:00					

Fonte: Supervisão CODAP- ano letivo 2016.

Legenda para todos os quadros a seguir :

	Disciplina da Área de Linguagens e Códigos e suas tecnologias
	Disciplina da Área de Ciências Humanas e suas tecnologias
	Disciplina da Área de Matemática, Ciências da Natureza e suas tecnologias
	Horário Livre

2º ANO Turma B	horário	segunda - feira	terça - feira	quarta - feira	quinta - feira	sexta - feira
	07:00 –07:45					
	07:45 –08:30					
	08:30 –09:15					
	09:45 –10:30					
	13:00 –13:45					
	13:45 –14:30					
	14:30 –15:15					
	15:45 –16:30					
	16:30 –17:15					
	17:15 –18:00					

Fonte: Supervisão CODAP- ano letivo 2016.

3º ANO Turma A	horário	segunda - feira	terça - feira	quarta - feira	quinta - feira	sexta - feira
	07:00 –07:45					
	07:45 –08:30					
	08:30 –09:15					
	09:45 –10:30					
	13:00 –13:45					
	13:45 –14:30					
	14:30 –15:15					
	15:45 –16:30					
	16:30 –17:15					
	17:15 –18:00					

Fonte: Supervisão CODAP- ano letivo 2016.

3º ANO Turma B	horário	segunda - feira	terça - feira	quarta - feira	quinta - feira	sexta - feira
	07:00 –07:45					
	07:45 –08:30					
	08:30 –09:15					
	09:45 –10:30					
	13:00 –13:45					
	13:45 –14:30					
	14:30 –15:15					
	15:45 –16:30					
	16:30 –17:15					
	17:15 –18:00					

Fonte: Supervisão CODAP- ano letivo 2016.

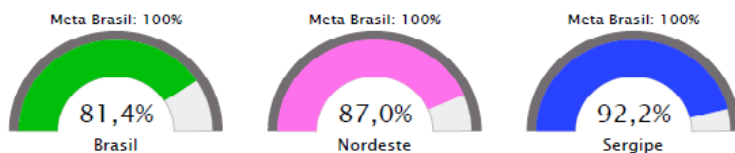
ANEXOS

Anexo A: Ilustrações das Metas do PNE/2014 – Metas 01, 03 e 05.

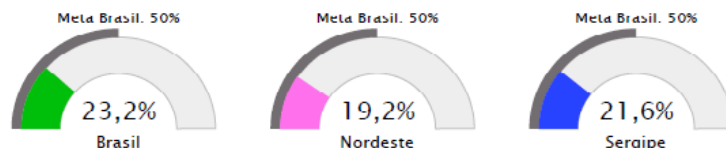
Ilustração: Meta 01

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Indicador 1A - Percentual da população de 4 e 5 anos que frequenta a escola.



Indicador 1B - Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola.

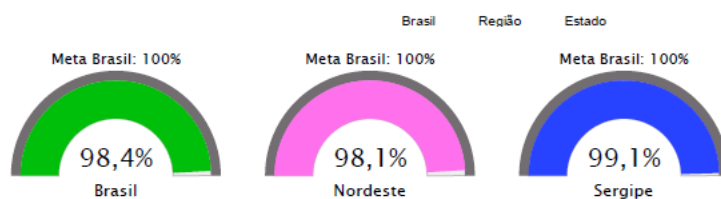


Fonte: Estado, Região e Brasil –IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013

Ilustração: Meta 02

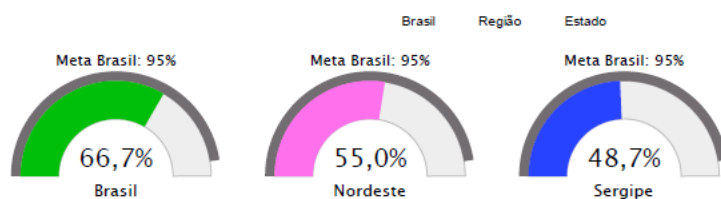
Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

NT **Indicador 2A -** Percentual da população de 6 a 14 anos que frequenta a escola.



Fonte: Estado, Região e Brasil - IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) - 2013

NT **Indicador 2B -** Percentual de pessoas de 16 anos com pelo menos o ensino fundamental concluído.



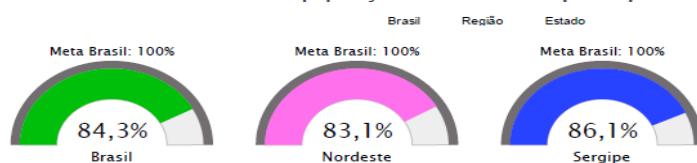
Fonte: Estado, Região e Brasil –IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013

continua

Ilustração: Meta 03

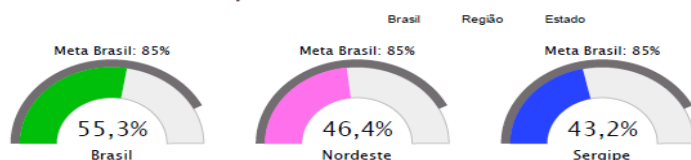
Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

NT Indicador 3A - Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola.



Fonte: Estado, Região e Brasil - IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) - 2013

NT Indicador 3B - Taxa líquida de matrícula no ensino médio.

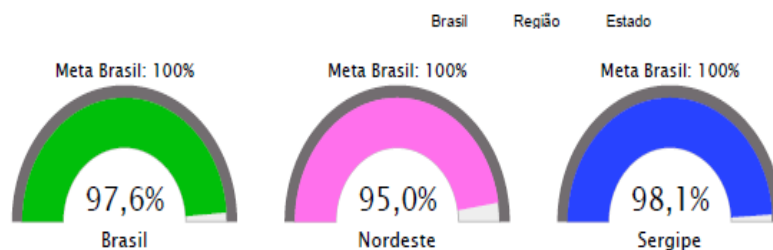


Fonte: Estado, Região e Brasil –IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013

Ilustração: Meta 05

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

NT Indicador 5 - Taxa de alfabetização de crianças que concluíram o 3º ano do ensino fundamental



Fonte: Estado, Região e Brasil - IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) - 2013

Fonte: Estado, Região e Brasil –IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013

Anexo B: Estratégias para a Meta 06 do PNE/2014

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Estratégias:

- 6.1. promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
- 6.2. instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
- 6.3. institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
- 6.4. fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
- 6.5. estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- 6.6. orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- 6.7. atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;
- 6.8. garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;
- 6.9. adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

Anexo C: “Repensando as Escolas de Aplicação” Ações, Estratégias e Medidas.

Ações, Estratégias e as Medidas referentes aos Colégios de Aplicação propostas no documento “Repensando as Escolas de Aplicação.

Quanto as linhas de ação, foram estabelecidas que:

1. Definição de uma política de efetiva inserção das Escolas de Aplicação na estrutura universitária, que lhes possibilite grau maior de autonomia didática, administrativa e orçamentária, ao mesmo tempo que possibilite relação transacional com a Faculdade de Educação ou Centro Pedagógico e os demais Institutos da Universidade, que trabalham com as diferentes áreas do conhecimento.
- 2 Inserção concreta das Escolas de Aplicação nas políticas de ensino, pesquisa e extensão das Instituições e do País.
- 3 Criação de mecanismo de interação sistemática entre as Escolas de Aplicação e as unidades universitárias responsáveis pela formação de recursos humanos para a Educação, com vistas à:
 - maior interação entre Escola de Aplicação e demais unidades universitárias;
 - melhoria da qualidade dos estágios curriculares das licenciaturas;
 - reflexão sobre os cursos de graduação e processo de formação do professor;
 - capacitação e formação continuada de profissionais da educação.
- 4 Desenvolvimento de ações de extensão pelas Escolas de Aplicação em parceria com as redes públicas de ensino e/ou unidades responsáveis pela formação de recursos humanos para a educação4
Desenvolvimento de ações de extensão pelas Escolas de Aplicação em parceria com as redes públicas de ensino e/ou unidades responsáveis pela formação de recursos humanos para a educação
- 5 Desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão comprometidos com:
 - a melhoria da qualidade de ensino; .
 - a qualidade da formação do professor;
 - a introdução de novas tecnologias;
 - a capacitação e/ou formação continuada de recursos humanos das redes públicas;
 - a reflexão e a transformação da práxis vigente no que tange ao ensino noturno e à educação de jovens e adultos; e
 - a análise, a avaliação e a reformulação de currículos.
- 6 Desenvolvimento de experiências de ensino regular noturno e de educação de jovens e adultos, com vistas à proposição de alternativas que possibilitem a reflexão e a transformação da práxis pedagógica vigente.
- 7 Estabelecimento de uma política de interação entre as Escolas de Aplicação para:
 - repensar práticas pedagógicas e/ou administrativas;
 - o intercâmbio entre professores;
 - o conagraçamento de alunos;
 - a divulgação de experiências e inovações pedagógicas; e

- a criação do Fórum Nacional de Escolas de Aplicação.

8 Democratização do ingresso nas Escolas de Aplicação e proposta de um padrão de qualidade pedagógica para todos os alunos.

9 Definição de linhas de financiamento que assegurem o desenvolvimento das propostas. (HINGEL, 1994, p.15)

Quanto as estratégias, foram estabelecidas que:

1. Encaminhamento dos projetos das Escolas de Aplicação aos órgãos competentes das universidades, tomando como referência as linhas de ação propostas nas prioridades do Ministério da Educação e do Desporto e os critérios constantes da sistemática para financiamento de projetos na área da Educação Básica.

2. Estabelecimento de parcerias entre Escolas de Aplicação, outras unidades de formação básica - estaduais e municipais - e unidades de educação superior, para o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão.

3. Celebração de convênios de cooperação técnica com os diferentes sistemas de ensino

4. Definição de linha especial para financiamento de propostas originárias das Escolas de Aplicação

5. Articulação com os programas de Cooperação Internacional, em curso, na área de formação de professores, intensificando o intercâmbio com organismos internacionais (idem)

Quanto as medidas e instrumentos de implantação da política de apoio às escolas de aplicação:

1 Divulgação da Política de Apoio às Escolas de Aplicação, enquanto centros de renovação da prática pedagógica, por meio de publicação específica e reuniões técnicas nas Escolas de Aplicação para a apresentação da proposta.

2 Divulgação, por meio de publicação especial, de projetos e/ou ações em desenvolvimento nas Escolas de Aplicação.

3 Definição de critérios e prazos para a apresentação dos projetos, conforme sistemática do MEC.

4 Definição de um sistema de acompanhamento e avaliação de desempenho das Escolas de Aplicação (ibidem, p.17).

Anexo D: Ata de Fundação do CONDICAP

1 *af* 2 *af*

412801

Ata de Fundação e Eleição da Diretoria Executiva Provisória do "Conselho Nacional de Dirigentes dos Colégios de Aplicação das Instituições Federais de Ensino Superior".

Em quinze (15) dias do mês de setembro de um mil novecentos e noventa e cinco, na sala de reuniões do gabinete do Reitor da Universidade Federal de Pernambuco, tomou posse a Diretoria Executiva, eleita entre os seus pares, do CONDICAP (Conselho Nacional de Dirigentes dos Colégios de Aplicação das Instituições Federais de Ensino Superior) Presidente professora Nereida Ester Araújo Mendes (Universidade Federal de Sergipe) Vice-presidente professora Maria Branca Paupanelli (Universidade Federal de Porto Alegre) Secretário professor Marcos Antônio P. Silva (Universidade Federal de Pernambuco)

Recife, 15 de setembro de 1995


CAP/UFES	<i>[assinatura]</i>	
CAP/UFERS	<i>[assinatura]</i>	167957920-72
CAP/UFPE	<i>[assinatura]</i>	
CAP/UFAC	<i>[assinatura]</i>	
CAP/UFSC	<i>[assinatura]</i>	006275779-20
CAP/UFMA	<i>[assinatura]</i>	
CAP/UFES	<i>[assinatura]</i>	
CAP/UFG	<i>[assinatura]</i>	
CAP/UFMG	<i>[assinatura]</i>	
CAP/UFPA	<i>[assinatura]</i>	
CAP/UFU	<i>[assinatura]</i>	

LIVRO DE ATAS - 100 FOLHAS - Cód. 12056 - CAPA: PAPELÃO 1.040 g/m² REVESTIDO EM PAPEL KRAFT 110 g/m² - FOLHAS INTERNAS: PAPEL APERGAMINHADO 56 g/m² FORMATO: 205 x 300 mm

Fonte: Cópia do autor da pesquisa

Continua

CAP/UEV *[assinatura]*
 CAP/UEJE *Pamilton M. Lani*
 REITOR/UEPE *[assinatura]* - EIREM MARANHAS
 MEC/SEE *[assinatura]*
 CAP/UFMA *[assinatura]*
 PRÓ-REITOR DA PROECIC/UEPE



1º RTD
RECIFE - PE.

1º OFÍCIO DE REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS JURÍDICAS

AV. DANTAS BARRETO, 190 - 1º ANDAR - RECIFE - PE - CEP 50010-360 - FONES (081) 224.2795 / 424.2449

OFICIAL: MABEL DE HOLLANDA CALDAS

1º SUBSTITUTO: JOSÉ ALBERTO MARQUES LISBOA FILHO 2º SUBSTITUTA: LÚCIA LEANDRO DA SILVA

APRESENTADO HOJE, PROTOCOLADO E REGISTRADO SOB Nº **412801**

O QUE CERTIFICOU DOU FE *[assinatura]*

AV. DANTAS BARRETO, 190 - 1º ANDAR - RECIFE - PE - CEP 50010-360

RECIFE - PE 15 ABR 1999

Fonte: Cópia do autor da pesquisa

Anexo E: Estratégias para a Meta 7 do PNE/2014

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: INEP/MEC

7.1. estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

7.2. assegurar que: a) no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos setenta por cento dos(as) alunos(as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e cinquenta por cento, pelo menos, o nível desejável; b) no último ano de vigência deste PNE, todos os(as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e oitenta por cento, pelo menos, o nível desejável;

7.3. constituir, em colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino;

7.4. induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;

7.5. formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar;

- 7.6. associar a prestação de assistência técnica financeira à fixação de metas intermediárias, nos termos estabelecidos conforme pactuação voluntária entre os entes, priorizando sistemas e redes de ensino com Ideb abaixo da média nacional;
- 7.7. aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas;
- 7.8. desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos;
- 7.9. orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos estados, inclusive do Distrito Federal, e dos municípios;
- 7.10. fixar, acompanhar e divulgar bienalmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do Ideb, relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos(as) alunos(as), e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação;
- 7.11. melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, de acordo com as seguintes projeções:
- 7.12. incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas;
- 7.13. garantir transporte gratuito para todos(as) os(as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (Inmetro), e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local;
- 7.14. desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais;

- 7.15. universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação;
- 7.16. apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática;
- 7.17. ampliar programas e aprofundar ações de atendimento ao (à) aluno (a), em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- 7.18. assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso a energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência;
- 7.19. institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas públicas, visando à equalização regional das oportunidades educacionais;
- 7.20. prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet;
- 7.21. a União, em regime de colaboração com os entes federados subnacionais, estabelecerá, no prazo de dois anos contados da publicação desta lei, parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino;
- 7.22. informatizar integralmente a gestão das escolas públicas e das secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, bem como manter programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação;
- 7.23. garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade;
- 7.24. implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

7.25. garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;

7.26. consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;

7.27. desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência;

7.28. mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais;

7.29. promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional;

7.30. universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, o atendimento aos (às) estudantes da rede escolar pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde;

7.31. estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos (das) profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional;

7.32. fortalecer, com a colaboração técnica e financeira da União, em articulação com o sistema nacional de avaliação, os sistemas estaduais de avaliação da educação básica, com participação, por adesão, das redes municipais de ensino, para orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas, com o fornecimento das informações às escolas e à sociedade;

- 7.33. promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem;
- 7.34. instituir, em articulação com os estados, os municípios e o Distrito Federal, programa nacional de formação de professores e professoras e de alunos e alunas para promover e consolidar política de preservação da memória nacional;
- 7.35. promover a regulação da oferta da educação básica pela iniciativa privada, de forma a garantir a qualidade e o cumprimento da função social da educação;
- 7.36. estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar.

Anexo F: Avaliações Educacionais do Brasil e seus Objetivos.

Levantamento apresentado por JF Silva (2012) com as avaliações e objetivos de cada ação de avaliação retirados do site do INEP.

- Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras;
- Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) objetiva avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. Também utilizado como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior;
- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências;
- Avaliação dos Cursos de Graduação produz indicadores e constitui um eficiente sistema de informações que visa alimentar o processo de regulamentação e garantir transparência dos dados sobre 'qualidade da educação superior' a toda sociedade;
- Avaliação Institucional objetiva contribuir para: a) a melhoria da qualidade da educação superior; b) a orientação da expansão de sua oferta; c) o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; d) o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional;
- Avaliação dos Programas de Pós-graduação intenciona: a) estabelecer o padrão de qualidade exigido dos cursos de mestrado e de doutorado e identificar os cursos que atendem a tal padrão; b) fundamentar, nos termos da legislação em vigor, os pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado brasileiros - exigência legal para que estes possam expedir diplomas com validade nacional reconhecida pelo Ministério da Educação, MEC; c) impulsionar a evolução de todo o Sistema Nacional de Pós-graduação e de cada programa em particular, antepondo-lhes metas e desafios que expressam os avanços da ciência e tecnologia na atualidade e o aumento da competência nacional nesse campo; d) contribuir para o aprimoramento de cada programa de pós-graduação, assegurando-lhe o parecer criterioso de uma comissão de consultores sobre os pontos fracos e fortes de seu projeto e de seu desempenho e uma referência sobre o estágio de desenvolvimento em que se encontra; e) contribuir para o aumento da eficiência dos programas no atendimento das necessidades nacionais e regionais de formação de recursos humanos de alto nível; f) dotar o país de um eficiente banco de dados sobre a situação e evolução da pós-graduação; g) oferecer subsídios para a definição da política de desenvolvimento da pós-graduação e para a fundamentação de decisões sobre as ações de fomento dos órgãos governamentais na pesquisa e pós-graduação.

Anexo G: Modelos de Qualidade em Educação – CHENG e TAM (1977).

DIMENSÕES MODELO	Concepção de qualidade educacional	Pressupostos e condições de uso do modelo	Indicadores/áreas para avaliação de qualidade
Metas	Atingir metas organizacionais; conformidade a especificações dadas.	Metas claras, consensuais, com limites temporais e mensuráveis	Objetivos institucionais; padrões e especificações listadas no planejamento. Ex.: desempenho acadêmico; taxa de aprovação, fluxo, etc.
Recursos	Qualidade dos recursos utilizados pela instituição.	Recursos escassos. Clara relação entre recursos e resultados.	Recursos procurados pela instituição. Ex.: qualidade inicial dos estudantes; suporte financeiro, etc.
Processo	Processos internos fluentes e isentos de problemas; experiências de aprendizagem frutíferas.	Clara relação entre processos internos e resultados.	Liderança, participação, interação social, clima em sala de aula, atividades e experiências de aprendizagem.
Satisfação	Relação entre expectativas e satisfação de todos os interessados (stakeholders).	As demandas dos interessados são compatíveis e não podem ser ignoradas.	Expectativas e satisfação das autoridades educacionais, diretores, administradores, professores, pais, estudantes, etc.
Legitimidade	Alcance de posição de legitimidade e reputação da instituição.	Ambiente bastante competitivo e exigente.	Imagem pública, reputação, status na comunidade, relações públicas, marketing, responsabilidade (accountability).
Ausência de problemas	Ausência de problemas e dificuldades na instituição.	Não há consenso sobre os critérios de qualidade, mas são necessárias estratégias para melhoria.	Ausência de conflitos disfunções, dificuldades, defeitos, fraquezas, preocupações, etc.
Aprendizagem Organizacional	Adaptação a mudanças ambientes e barreiras internas; melhoria contínua.	Instituições novas ou em mudança. Mudanças ambientais importantes.	Planejamento de desenvolvimento, desenvolvimento de pessoal, monitoramento de processos internos, mudanças constantes.

Fonte: Cheng e Tam apud Tenório e Lopes (2010, p.171).

Anexo H: Referências do CAQi – Parecer nº8/2010/CEB/CNE. Padrões Mínimos de Qualidade da Educação Básica.

Estimativa do Número de Alunos, Classes, Total de Professores, Número de Salas de Aula, Alunos/Classe, Jornada Diária do Aluno e Jornada Semanal do Professor por Etapa da Educação Básica.

Etapa da Educação Básica	Nº de Alunos	Nº de Classes	Nº de Professores	Salas de Aula	Alunos por Classe	Jornada do Aluno (horas/dia)	Jornada Semanal do Professor
E.F. anos finais	600	20	20	10	30	05	40
Ensino Médio	900	30	30	15	30	05	40

Fonte: Anexo I - Parecer nº8/2010 CEB/CNE/MEC

ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

A - Estrutura e características do prédio da Escola de Ensino Fundamental – anos finais

Descrição do prédio	Quantidade	m²/item
1. Salas de aula	10	45
2. Sala de direção/equipe	04	20
3. Sala de professores	01	50
4. Sala de leitura/biblioteca/computação	01	80
5. Sala do Grêmio Estudantil	01	45
6. Laboratório de informática	01	50
7. Laboratório de ciências	01	50
8. Refeitório	01	80
9. Copa/Cozinha	01	20
10. Quadra coberta	01	500
11. Banheiros	06	20
12. Sala de depósito	02	30
13. Salas de TV/DVD	01	50
14. Sala de Reprografia	01	15
15. Total (m²)	-	1.650

FONTE: ANEXO V – Parecer nº8/2010 CEB/CNE/MEC

B - Equipamentos e material permanente para a Escola de Ensino Fundamental – anos finais

Descrição	Quantidade
1. Esportes e brincadeiras	
1.1. Colchonetes (para educação física)	30
2. Cozinha	
2.1. Freezer de 305 litros	02
2.2. Geladeira de 270 litros	02
2.3. Fogão industrial	02
2.4. Liquidificador industrial	02
2.5. Botijão de gás de 13 quilos	02
3. Coleções e materiais bibliográficos	
3.1. Enciclopédias	02
3.2. Dicionário Houaiss ou Aurélio	04
3.3. Outros dicionários	30
3.4. Literatura infanto-juvenil	3.000
3.5. Literatura brasileira	3.000
3.6. Literatura estrangeira	3.000
3.7. Paradidáticos	600

3.8. Material complementar de apoio pedagógico	200
4. Equipamentos para áudio, vídeo e foto	
4.1. Retroprojetor	01
4.2. Tela para projeção	01
4.3. Televisor de 20 polegada	10
4.4. Suporte para TV e DVD	10
4.5. Aparelho de DVD	10
4.6. Máquina fotográfica	01
4.7. Aparelho de CD e rádio	10
5. Processamento de Dados	
5.1. Computador para sala de informática	30
5.2. Computador para administração/docentes	08
5.3. Impressora jato de tinta	02
5.4. Impressora laser	02
5.5. Fotocopiadora	01
5.6. Guilhotina de papel	01
6. Mobiliária e aparelhos em geral	
6.1. Carteiras	300
6.2. Cadeiras	300
6.3. Mesa tipo escrivaninha	10
6.4. Arquivo de aço com 4 gavetas	10
6.5. Armário de madeira com 2 portas	10
6.6. Mesa para computador	38
6.7. Mesa de leitura	04
6.8. Mesa de reunião da sala de professores	02
6.9. Armário com 2 portas	10
6.10. Mesa para refeitório	10
6.11. Mesa para impressora	04
6.12. Estantes para biblioteca	25
6.13. Quadro para sala de aula	10
6.14. Kit de ciências (p/ 40 alunos)	10
6.15. Bebedouro elétrico	04
6.16. Circulador de ar de parede	10
6.17. Máquina de lavar	01
6.18. Telefone	02

FONTE: ANEXO V – Parecer nº8/2010 CEB/CNE/MEC

C - Insumos de referência para o funcionamento da Escola de Ensino Fundamental - anos finais

Insumos	Quantidade
1. Pessoal docente	
Professor com ensino superior (40 h)	20
2. Pessoal de gestão escolar	
Direção	01
Secretária	01
Manutenção e infraestrutura (nível de E.F.)	04
Manutenção e infraestrutura (nível de E.M.)	02
Coordenador pedagógico	01
Bibliotecário	01
3. Bens e serviços	
Água/luz/telefone (mês)	12
Material de limpeza (mês)	12
Material didático (por aluno ao ano)	600
Projetos de ações pedagógicas (por aluno ao ano)	600
Material de escritório (mês)	12
Conservação predial (ano)	01
Manutenção e reposição de equipamento (mês)	12
4. Alimentação	

Funcionários	06
Alimentos (refeição/dia)	600
5. Custos na administração central	
Formação profissional	30
Encargos sociais (20% do pessoal) -	
Administração e supervisão (5%) -	
% do PIB per capita estimado pelo CAQi por aluno	14,1%

FONTE: ANEXO V – Parecer nº8/2010 CEB/CNE/MEC

ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO

A - Estrutura e características do prédio da Escola de Ensino Médio

Descrição do prédio	Quantidade	m²/item
1. Salas de aula	15	45
2. Sala de direção/equipe	02	30
3. Sala de equipe pedagógica	02	30
4. Sala de professores	01	50
5. Sala de leitura/biblioteca/computação	01	100
6. Sala do Grêmio Estudantil	01	45
7. Laboratório de informática	01	50
8. Laboratório de ciências	03	50
9. Refeitório	01	80
10. Copa/Cozinha	01	25
11. Quadra coberta	01	500
12. Banheiros	08	20
13. Sala de depósito	02	30
14. Salas de TV/DVD	01	50
15. Sala de Reprografia	01	15
16. Total (m²)	-	2080

FONTE: ANEXO VI – Parecer nº8/2010 CEB/CNE/MEC

B - Equipamentos e material permanente para a Escola de Ensino Médio

Descrição	Quantidade
1. Esportes e brincadeiras	
1.1. Colchonetes (para educação física)	30
2. Cozinha	
2.1. Freezer de 305 litros	02
2.2. Geladeira de 270 litros	02
2.3. Fogão industrial	02
2.4. Liquidificador industrial	02
2.5. Botijão de gás de 13 quilos	04
3. Coleções e materiais bibliográficos	
3.1. Enciclopédias	03
3.2. Dicionário Houaiss ou Aurélio	06
3.3. Outros dicionários	30
3.4. Literatura brasileira	4500
3.5. Literatura estrangeira	4500
3.6. Paradidáticos	900
3.7. Material complementar de apoio pedagógico	300
4. Equipamentos para áudio, vídeo e foto	
4.1. Retroprojektor	03
4.2. Tela para projeção	03
4.3. Televisor de 20 polegada	15
4.4. Suporte para TV e DVD	15
4.5. Aparelho de DVD	15
4.6. Máquina fotográfica	01
4.7. Aparelho de CD e rádio	15
5. Processamento de Dados	
5.1. Computador para sala de informática	31

5.2. Computador para administração/docentes	08
5.3. Impressora jato de tinta	04
5.4. Impressora laser	02
5.5. Fotocopiadora	01
5.6 Copiadora Multifuncional	01
5.7. Guilhotina de papel	01
6. Mobiliária e aparelhos em geral	
6.1. Carteiras	450
6.2. Cadeiras	450
6.3. Mesa tipo escrivaninha	15
6.4. Arquivo de aço com 4 gavetas	15
6.5. Armário de madeira com 2 portas	15
6.6 Mesa para computador	30
6.7. Mesa de leitura	08
6.8. Mesa de reunião da sala de professores	02
6.9. Armário com 2 portas	10
6.10. Mesa para refeitório	12
6.11. Mesa para impressora	06
6.12. Estantes para biblioteca	34
6.13. Quadro para sala de aula	15
6.14. Kit de Biologia (p/ 40 alunos)	10
6.15. Kit de Química (p/ 40 alunos)	10
6.16. Kit de Física (p/ 40 alunos)	10
6.16. Bebedouro elétrico	04
6.17. Circulador de ar de parede	15
6.18. Máquina de lavar	01
6.19 Telefone	03

FONTE: ANEXO VI – Parecer nº8/2010 CEB/CNE/MEC

C - Insumos de referência para o funcionamento da Escola de Ensino Médio

Insumos	Quantidade
1. Pessoal docente	
Professor com ensino superior (40 h)	30
2. Pessoal de gestão escolar	
Direção	02
Secretária	04
Manutenção e infraestrutura (nível de E.F.)	04
Manutenção e infraestrutura (nível de E.M.)	04
Coordenador pedagógico	02
Bibliotecário	02
3. Bens e serviços	
Água/luz/telefone (mês)	12
Material de limpeza (mês)	12
Material didático (por aluno ao ano)	900
Projetos de ações pedagógicas (por aluno ao ano)	900
Material de escritório (mês)	12
Conservação predial (ano)	01
Manutenção e reposição de equipamento (mês)	12
4. Alimentação	
Funcionários	08
Alimentos (refeição/dia)	900
5. Custos na administração central	
Formação profissional	48
Encargos sociais (20% do pessoal) -	
Administração e supervisão (5%) -	
% do PIB per capita estimado pelo CAQi por aluno	14,5%

FONTE: ANEXO VI – Parecer nº8/2010 CEB/CNE/MEC

Anexo I: Estratégias para a Meta 19 do PNE/2014

Meta 19: Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Estratégias:

19.1. priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;

19.2. ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.3. incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;

19.4. estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.5. estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6. estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7. favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;

19.8. desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão.

Anexo J: Lista de Presença Membros do CONGE-CODAP

Anexo K: Calendário escolar 2016. – CODAP



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

CALENDÁRIO 2016

Julho/2016							Agosto/2016							Setembro/2016						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2		1	2	3	4	5	6					1	2	3
3	4	5	6	7	8	9	7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	10
10	11	12	13	14	15	16	14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17
17	18	19	20	21	22	23	21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24
24/31	25	26	27	28	29	30	28	29	30	31				25	26	27	28	29	30	

Outubro/2016							Novembro/2016							Dezembro/2016						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
						1			1	2	3	4	5					1	2	3
2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12	4	5	6	7	8	9	10
9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19	11	12	13	14	15	16	17
16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26	18	19	20	21	22	23	24
23	24	25	26	27	28	29	27	28	29	30				25	26	27	28	29	30	31
30	31																			

Janeiro/2017							Fevereiro/2017							Março/2017						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7				1	2	3	4				1	2	3	4
8	9	10	11	12	13	14	5	6	7	8	9	10	11	5	6	7	8	9	10	11
15	16	17	18	19	20	21	12	13	14	15	16	17	18	12	13	14	15	16	17	18
22	23	24	25	26	27	28	19	20	21	22	23	24	25	19	20	21	22	23	24	25
29	30	31					26	27	28					26	27	28	29	30	31	

Abril/2017							Maio/2017							Junho/2017						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
						1		1	2	3	4	5	6					1	2	3
2	3	4	5	6	7	8	7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	10
9	10	11	12	13	14	15	14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17
16	17	18	19	20	21	22	21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24
23	24	25	26	27	28	29	28	29	30	31				25	26	27	28	29	30	31
30																				

Legenda	
→	Início Ano Letivo e das unidades didáticas
↔	Término das unidades didáticas/ano letivo
	Semanas de avaliação
	Feriados: nacionais, estaduais, municipais e escolares
	Férias / Recesso escolar
	Recesso Natalino
	Estudos de Recuperação Final
	Prova de Recuperação Semestral
	Prova Final
	Início do ano letivo
	JECCA

SÍNTESE DO CALENDÁRIO 2016

Meses	Dias Letivos
Julho	18
Agosto	27
Setembro	25
Outubro	23
Novembro	12
Dezembro	19
Janeiro / 2017	26
Fevereiro / 2017	22
Março / 2017	25
Abril / 2017	06
Total	203

SÍNTESE DAS UNIDADES DIDÁTICAS

UNIDADES/PERÍODOS	DIAS LETIVOS	SEMANA DE AVALIAÇÃO	II CHAMADA
I – 11/07 a 05/09	49	39/08 a 05/09	12 a 16/09
II – 06/09 a 05/11	48	26/10 a 05/11	28/11 a 02/12

Avaliação SEMESTRAL 01	05 a 13 de dezembro (Contra turno)
-----------------------------------	---

UNIDADES/PERÍODOS	DIAS LETIVOS	SEMANA DE AVALIAÇÃO	II CHAMADA
III – 22/11 a 26/01/2017	39	09 a 14/01/2017	17 a 21/01/2017
IV – 27/01 a 05/04	65	13 a 21/03/2017	23 a 25/03/2017

Avaliação SEMESTRAL 02	27 a 31 de março de 2017
-----------------------------------	---------------------------------

RECUPERAÇÃO FINAL	Estudos – 03 a 07/04 de 2017 Provas – 10 a 19 de abril de 2017 RESULTADO FINAL – 20/04/2017
------------------------------	--

Anexo L: Matriz Curricular do CODAP – Resolução nº 29/2016/CONEPE/UFES.



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CONSELHO DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO**

RESOLUÇÃO Nº 29/2016/CONEPE

ANEXO I

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL
(APROVADA no CONGE em 02 de junho de 2016)

Componentes Curriculares/Área	6º Ano		7º Ano		8º Ano		9º Ano	
	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
Linguagem, Códigos e suas Tecnologias								
Língua Portuguesa	4	120	4	120	4	120	4	120
Língua Estrangeira Inglês	1	30	2	60	2	60	2	60
Língua Estrangeira Francês	1	30	2	60	2	60	2	60
Língua Estrangeira Espanhol	1	30	2	60	2	60	2	60
Artes	2	60	2	60	2	60	2	60
Educação Física	3	90	2	60	2	60	2	60
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias								
Matemática	4	120	4	120	4	120	4	120
Ciências	3	90	3	90	3	90	3	90
Desenho	2	60	2	60	2	60	2	60
Ciências Humanas e suas Tecnologias.								
História	3	90	3	90	3	90	3	90
Geografia	3	90	3	90	3	90	3	90
Filosofia	0	0	0	0	0	0	2	60
Ensino Religioso	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAIS	27	810	29	870	29	870	31	930
Atividades Complementares								
Orientação Educacional	2	60	2	60	2	60	2	60
Projeto de Letramento Linguístico	2	60	2	60	0	0	0	0
Projeto Letramento Matemático	2	60	2	60	0	0	0	0
Oficinas Pedagógicas	2	60	2	60	2	60	2	60
TOTAIS	35	1050	36	1080	32	960	35	1050

Legenda: CHS – Carga Horária Semanal

CHA – Carga Horária Anual

Observações:

Carga Horária Anual=(Nº/semana x 40 semanas x 45 minutos)/60 minutos.

A carga horária mínima/anual por série é de 800 horas anuais o que corresponde a 48.000 minutos a ser ministrados em 200 dias letivos (LDB 9394, de 1996). CARGA HORÁRIA TOTAL: 3660 horas.

O Ensino Religioso – obrigatório em todas as séries e optativo para o aluno, será desenvolvido em forma de projetos. Não entra na totalização da carga horária anual.

Atividades Complementares – São atividades aprovadas pelo Conselho Pedagógico do Codap com o objetivo de complementar a formação dos estudantes conforme os dispositivos do Regimento escolar e do Projeto Pedagógico. Quando ofertadas, essas atividades são de caráter obrigatório aos estudantes, porém não são pré-requisitos de progressão.

Continua



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CONSELHO DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO**

RESOLUÇÃO Nº 29/2016/CONEPE

ANEXO II

GRADE CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

Ano Letivo de 2013

(aprovado pelo Conselho Geral do CODAP em 27 de março de 2013)

Componentes Curriculares/Área	1ª Série		2ª Série		3ª Série	
	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
Linguagem, Códigos e suas Tecnologias.						
Língua Portuguesa	4	120	4	120	4	120
Língua Estrangeira *	2	60	2	60	2	60
Educação Física	2	60	2	60	2	60
Artes	2	60	2	60	2	60
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias						
Matemática	4	120	4	120	4	120
Biologia	3	90	3	90	3	90
Química	3	90	3	90	3	90
Física	3	90	3	90	3	90
Ciências Humanas e suas Tecnologias.						
História	3	90	3	90	3	90
Geografia	3	90	3	90	3	90
Filosofia	2	60	2	60	2	60
Sociologia	2	60	2	60	2	60
Ensino Religioso	-	-	-	-	-	-
TOTAIS	33	990	33	990	33	990

Legenda: CHS – Carga Horária Semanal-

CHA – Carga Horária Anual

Observações:

Carga Horária Anual=(Nº/semana x 40 semanas x45 minutos)/60 minutos.

A carga horária mínima/anual por série é de 800 horas anuais o que corresponde a 48.000 minutos a ser ministrados em 200 dias letivos (LDB 9394, de 1996).

CARGA HORÁRIA TOTAL: 2880 horas.

O Ensino Religioso – obrigatório em todas as séries e optativo para o aluno, será desenvolvido em forma de projetos. Não entra na totalização da carga horária anual.

*Língua Estrangeira: Inglês, Francês e Espanhol.

Sala das Sessões, 20 de junho de 2016